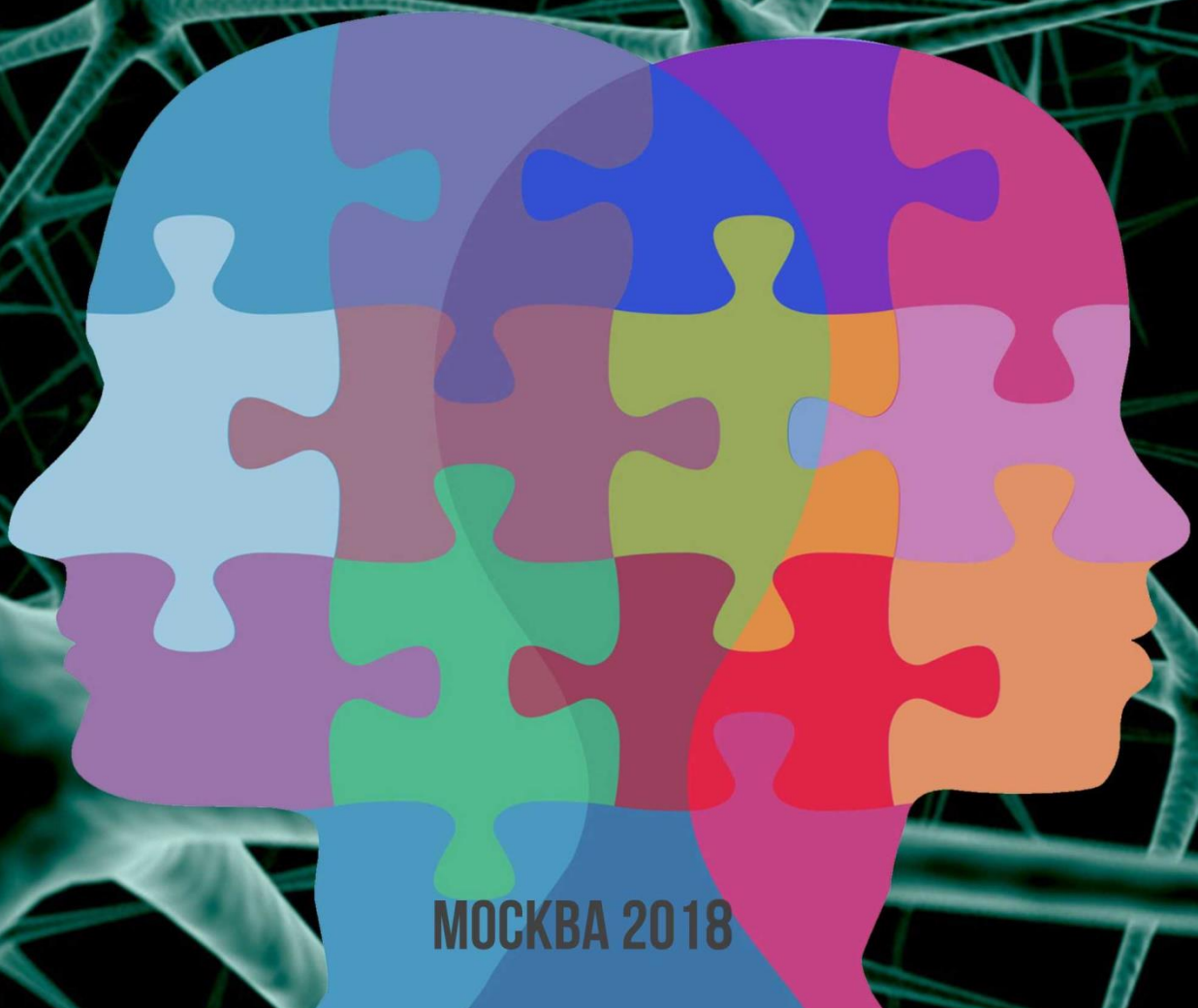
ПСИХОЛОГИЯ
И ПЕДАГОГИКА

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РАБОТЫ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

ПОД РЕДАКЦИЕЙ Р.Е. БАРАБАНОВА



МОСКВА 2018

ОАЧУ ВО «Московский финансово-юридический университет МФЮА»

II Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РАБОТЫ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Главный редактор

чл.-корр. АМТН РФ Р.Е. Барабанов

Ответственные редакторы

к.пед.н., доцент С.В. Жундрикова, чл. ПАНИ Д.И. Чистовский

Выпускающий редактор

к.и.н., доцент Н.В. Бессарабова

Рабочие языки конференции: **русский** и **английский**

Москва

26-27 апреля 2018 года

УДК 159.9
ББК 88
Б 12

Все права защищены. Любое использование материалов сборника полностью или частично без разрешения правообладателя запрещается

Рецензенты:
к.пс.н., Ph.D В.П. Чудакова (Киев, Украина),
д.пс.н., профессор, академик МАПН В.Г. Морогин (Абакан, Россия),
д.м.н., д.пс.н., профессор, академик РАЕ А.В. Берлов (Москва, Россия)
Ph.D, prof. Н.Д. Давидович (Белград, Сербия)

Б 12 Современные проблемы психологии и образования: в контексте работы с различными категориями детей и молодежи / Гл. ред. Р.Е. Барабанов – М.: МИТУ-МАСИ, 2018. – 351 с.

ISBN 978-5-94811-239-8 УДК 159.9
ББК 88

В сборнике собраны материалы ведущих как российских, так и зарубежных специалистов из стран СНГ по проблеме современной психологии и образования. Освещены наиболее важные вопросы, касающиеся психолого-педагогической работы с детьми с нарушениями в развитии, нейропсихологических исследований и когнитивных разработок в психологии и педагогике, определены современные направления медико-социальной и психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, затронуты темы, имеющие отношение к модернизации образования и психологической службы в РФ, психолого-педагогической работе с одаренными детьми с различными видами одаренности, а также обозначена роль современной семьи в воспитании, обучении и развитии ребенка с позиции современной психологии.

ISBN 978-5-94811-239-8 **Электронное издание**

© МИТУ-МАСИ, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие ……..11
Приветственное слово Ректора МИТУ-МАСИ ……13

«Другой мир – разные дети»: психолого-педагогическая работа с детьми с нарушениями в развитии»

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ НАДОМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩЕЙ НАЧАЛЬНОЕ, ОСНОВНОЕ И СРЕДНЕЕ (ПОЛНОЕ) ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ
Алибекова С.В., Сидоренко О.А., Шемберг Е.Н. ……..15
САМОПОВРЕЖДЕНИЕ У ЛИЦ, ПЕРЕЖИВШИХ СЕКСУАЛЬНОЕ ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ
З.А. Егиазарян, С.Н. Ениколопов, А.Г. Ефремов ……17
ТИФЛОТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАБИЛИТАЦИИ И ИХ РОЛЬ В ЖИЗНИ ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ
Т.М. Исмаков ……...22
МОДЕЛЬ СОЗДАНИЯ ВИРТУАЛЬНОГО МУЗЕЙНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ ИХ СОЦИАЛЬНОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ
О.И. Кокорева, Ю.М. Васина ……...25
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ И СОЦИУМА: СТРЕССОГЕННЫЙ И ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТЫ
А.А. Кузьмина ……31

«Инновационные технологии в специальной педагогике и психологии»

СЛАЖЕННАЯ РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА, ВОСПИТАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ГРУПП И РОДИТЕЛЕЙ - ЗАЛОГ ВЫСОКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ
Е.С. Абазян ……...36
БИОУПРАВЛЕНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ
О. А. Джафарова ……39
ЭННЕАГРАММА КАК ТИПОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ТИПОВ
С.В. Иванцов ……44
ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ
Т.А. Прудникова ……49

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕ-КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ
Сайфуллина Н.А. 54

«Когнитивные исследования и разработки в психологии и образовании»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ КОНФЛИКТНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ СПОРТА
Ю.А. Варицкий ……...58
ПСИХОГЕНЕТИКА ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ: СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ДОСТИЖЕНИЯ
Вереш П.Т., Арпентьева М.Р. ……...62
СОЦИАЛЬНО УВЕРЕННОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
Жундрикова С.В. ……69
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ
О. Б. Михайлова, М. Сафи Сафиа ……...72
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ЛИЧНОСТНЫХ ДЕЗОРГАНИЗАТОРАХ ВРЕМЕНИ
А.В. Кожокарь, В.Ю. Могилевская ……78
СОЦИОМЕТРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ
М.Д. Муковнина, А.П. Терских ……...83
ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
Старостина Н.Н. ……86
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СУБЪЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ
А.А. Устиновкая ……90

«Кросс-культурная психология и проблемы межгрупповых отношений»

ОБУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЯМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО МЕЖЪЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ
О.В. Афанасьева ……..95
ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ЖИТЕЛЕЙ ДОНБАССА
Бажутина С.Б. ……97
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ СО СТУДЕНТАМИ В КОНТЕКСТЕ РАБОТЫ ВНЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ АУДИТОРИИ
Е.В. Жбанкова ……...103

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ УПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ ТЕХНИКУМА
Т.И. Куликова ……...106
РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
О.Б. Михайлова ……110
СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ ВИДОВ ОРУЖИЯ НА РУССКИЙ ЯЗЫК В РОМАНЕ Г. СЕНКЕВИЧА «ПАН ВОЛОДЫЕВСКИЙ»
В. Шетеля, П.В. Морослин ……..114
ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ АТТИТЮДОВ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК
Шустова Л.П., Данилов С.В., Кузнецова Н.И. ……...118
МЕЖЭТНИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ГОРОДА МОСКВЫ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
Чистовский Д.И. ……...125
ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СФЕРЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ
Л.П. Шустова ……126

«Медико-социальная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья»

АНАЛИЗ СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (НА ПРИМЕРЕ ПАТОЛОГИИ ГОЛОСОВОГО АППАРАТА) И ЗДОРОВЫХ ЛЮДЕЙ
Барабанов Р.Е. ……...133
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И НОЗОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ
Волова Т.Л. ……149
ПСИХОГЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ ГОЛОСА У ДЕТЕЙ И МЕТОДЫ ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ
И.А. Михалевская ……153
СДВГ У ДЕТЕЙ
Сушко Е.Л. ……155
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ
Ю.А. Фесенко, Е.В. Фесенко, Е.Ю. Фесенко ……...159

«Модернизация образования и психологической службы»

СОВРЕМЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ОБРАЗОВАНИЯ: ЦЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА «АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ АКМЕ ПЕДАГОГА»
Алеева Л. В., Брюханцева Н. В., Терешкова Н. Ю. ……165

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ГОРОДА ЧЕРНОГОРСКА: ЭКСПЕРИМЕНТ, МАССОВОЕ РАЗВЕРТЫВАНИЕ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ
С. В. Вершинина, А. А. Костригин, Л. Ф. Чупров ……..171
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
Ю.В. Гольцева ……..175
ПРОЕКТИРУЮЩИЙ МЕТОД В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ШКОЛЫ
Е.Л. Горлова ……..180
STIMULUS AND MODERNIZATION IN THE FIELD OF EDUCATION
Gulyamova S.T. ……..184
ЦЕННОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА И ВУЗОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ
Демидова С.С. ……190
ДОВЕРИЕ КАК ОСНОВА ДЛЯ САМОРАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ
Е.В. Дробышевская ……..193
КОМПЛЕКС ПРЕВЕНТИВНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПОВЫШЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ РФ
Жатько Е.В. ……...195
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
Кондратьева С.Б. ……..197
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ КАК ФАКТОРА СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ СТУДЕНТОВ
О. В. Коломиец ……..201
ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
С.Ф. Кудин, И.С. Юцевич ……...205
ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ
Куришева О.А. ……..209
МОДЕРНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ
Ксенда О.Г. ……212
СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ
Н.Г. Молодцова ……216

ОТДЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ
Разбейко Н.В. ……220
ТЬЮТОРСКАЯ ПОЗИЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
К.А. Улановская ……...223

«Профилактика личностных, межгрупповых конфликтов и регуляция (медиация) конфликтных ситуаций в системе образования»

СЛУЖБА МЕДИАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ЮВЕНАЛЬНАЯ ДЕВИАНТОЛОГИЯ: КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ
Ю.А. Клейберг ……...229

«Психологическая реабилитация: концепция, методы, техники»

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИГРОВОГО КОМПЛЕКСА PERTRA НА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЯХ С УЧАЩИМСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ
Алибекова С.В. ……..235
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ТИКОЗНОГО ГИПЕРКИНЕЗА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Н.В.Варавина ……239
TRAINING CHILDREN AS ACTUAL PROBLEM OF THE PRESENT
Gulyamova S.T. ……..241
ОСОБЕННОСТИ УЧЕТА ДИНАМИКИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НАСЕЛЕНИЯ ПРИФРОНТОВЫХ ЛИНИЙ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА
Епихина Н.Ю., Ковалева А.В. ……244
ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ЛИЧНОСТИ В РЯДУ ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ ПРЕВЕНЦИИ РИСКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ
О.И. Ефимова, С.В. Игдырова, А.А. Ощепков ……...247

«Психолого-педагогическая работа с одаренными детьми и молодежью (с разными видами одаренности и креативности)»

ОСОБЕННОСТИ ЧУВСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ
Бандурка Т.Н., Соловьева Е.А. ……..252
МЕТОД «ПЕВЧЕСКАЯ КАРТА». ХАРАКТЕРИСТИКА И ПРОМЕЖУТОЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ
А. О. Гетманенко ……..259
ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА В РАМКАХ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ
И.В. Клименко, Р.В. Гуня ……265
БУДУЩИЕ УЧИТЕЛЯ КАК МЕНТОРЫ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ
Л.В. Попова ……268
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ «ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ»
А.Г. Синицын ……273
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ АКТЕРСКОЙ ОДАРЕННОСТИ
В.С. Собкин, Т.А. Лыкова ……...281
ТРЕБОВАНИЯ К ПЕДАГОГУ КАК К ИННОВАТОРУ ПОДГОТОВКИ ТВОРЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫХ СТУДЕНТОВ
В.А. Толкачев ……...286

«Роль современной семьи в воспитании, обучении и развитии ребенка»

МЕЖГРУППОВОЕ СОБРАНИЕ КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ (из опыта работы)
Е.А.Белова ……..293
ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К РАБОТЕ С ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
Е.В. Декина ……296
ТРАДИЦИЯ РУССКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОМ СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ
А.Б. Измайлова ……299
СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С РЕСУРСНОЙ СУБЪЕКТНОСТЬЮ, КАК ФАКТОР КОНСТРУКТИВНОГО ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ
М.И. Илюшина ……..305
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МАТЕРЕЙ О ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С РЕБЕНКОМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, СТРАДАЮЩИМ АЛЛЕРГИЕЙ
Н.Ю. Клышевич ……...308
СИСТЕМНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ОСЛОЖНЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА
Е.Э. Кригер ……313
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА И ПРЕДПОЧИТАЕМЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА В СЕМЬЕ
Романоф Н. А. ……316

СОЗДАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗА СЕМЬИ НА СОВРЕМЕННОМ РАДИО (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММ «СЕМЕЙНОГО КАНАЛА» ГТРК «РТВ-ПОДМОСКОВЬЕ»)
З.С. Сашенкова …….317
РОДИТЕЛЬСКАЯ СЕМЬЯ СТАРШЕГО ПОДРОСТКА, КАК БАЗИСНАЯ В ПОСТРОЕНИИ СОБСТВЕННОЙ. ПРОБЛЕМЫ И ИХ ПРОФИЛАКТИКА
Сергеева С.В. …….322
СХОДСТВО СТРУКТУРЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СУПРУГОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНЬЮ
А.С. Силаков …….....326
ИЗУЧЕНИЕ РОЛИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА
И.А.Соина ……...331

«Интернет-образование и особенности его развития в РФ»

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ В ИНТЕРНЕТ-ОБРАЗОВАНИИ
Н. Г. Артемцева …….338

Резолюция Конференции ……346

ПРЕДИСЛОВИЕ

Перед Вами сборник, который был составлен по итогам работы II Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Современные проблемы психологии и образования в контексте работы с различными категориями детей и молодежи», которая проходила в этом году в стенах Московского финансово-юридического университета при поддержке кафедры психолого-педагогических и театральных дисциплин МИТУ-МАСИ. Вот уже второй год подряд конференция имеет своей целью привлечение как можно более широкого круга специалистов к изучаемой проблематике. Это связано с тем, что современное психолого-педагогическое знание требует эффективных и действенных направлений развития со стороны научного сообщества.

При этом стратегия развития научной деятельности самой кафедры психолого-педагогических и театральных дисциплин МИТУ-МАСИ заключается в переходе от формирования научного потенциала к его развитию, повышению его роли в научно-практическом и инновационном комплексе системы высшего образования, применениит науки в практике, что дает возможность подготовить высококвалифицированных специалистов в современных социально-экономических условиях.

В соответствии с этим вот уже во второй раз в Москве 26-27 апреля 2018 года была проведена Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Современные проблемы психологии и образования в контексте работы с различными категориями детей и молодежи» при непосредственном участии кафедры психолого-педагогических и театральных дисциплин АОЧУ ВО «МИТУ-МАСИ». Одним из важнейших аспектов проводимой на кафедре научно-исследовательской работы является ее взаимосвязь с практикой. Обязательной, органически неотъемлемой частью подготовки специалистов-психологов и педагогов на кафедре является научная работа, которой уделяется большое внимание. Такая работа в рамках ВУЗа и кафедры позволяет расширить методологию научного поиска, а также нарастить исследовательский опыт.

В результате центральной темой проводимой конференции стали практические вопросы психологии и образования. В ходе конференции было интересно отметить, что в докладах не только остро озвучивались проблемы в области психологии и педагогики, но и предлагались пути их решения. Были затронуты вопросы о качестве оказания социально-психологической и медико-педагогической помощи.

Работа конференции была весьма оживленной, доклады вызывали множество интересных вопросов, и как отметили впоследствии выступавшие исследователи, дали толчок к новым идеям. Конференция прошла в теплой

дружеской атмосфере обмена опытом, обсуждения важных для всех присутствующих вопросов.

При этом гости мероприятия были едины во мнении: проведенная конференция в очередной раз удалась, внеся большой вклад в механизм сотрудничества и преемственности между психолого-педагогической наукой и практикой. Многие отмечали, что психология и образование должны быть насыщены научно-практическими исследованиями, так как любой специалист – это равноправный член психолого-педагогического сообщества, отвечающий за ту сторону научно-исследовательского процесса, которую, кроме него, никто профессионально обеспечить не может. Поэтому здесь важны и исследования в области психического (интеллектуального, эмоционального, мотивационно-потребностного, коммуникативного и др.) развития, а также в области психологического здоровья детей и молодежи.

В целом участники выразили надежду на проведение третьего подобного мероприятия в следующем году с расширением тематики и географии исследователей.

В данном сборнике отражены различные стороны работы врачей, педагогов, психологов, связанные с социокультурной адаптацией, проведением психологической диагностики, коррекции, а также реабилитации детей и подростков с различными особенностями развития и образовательными потребностями.

Барабанов Р.Е.

координатор конференции,
член-корреспондент Академии медико-технических наук РФ,
председатель общественного комитета по борьбе со лженаукой
в психологии и педагогике Петровской академии наук и искусств

Приветственное слово
Ректора Московского информационно-технологического университета (МИТУ-МАСИ),
кандидата педагогических наук, доцента
Забелиной Галина Аркадъевны

Уважаемые участники конференции, коллеги, друзья!

Я рада приветствовать Вас в стенах нашего вуза на конференции «Современные проблемы психологии и образования в контексте работы с различными категориями детей и молодежи».

В нашем университете особое отношение к научным традициям, к проблемам современного образования, актуальным как для фундаментальной психологической и педагогической науки, так и для образовательной практики.

В центре внимания участников конференции — обсуждение методологических и теоретических основ психологии, психологической практики на всех уровнях образования и с различными социальными категориями, разработка практических методов, обсуждение результатов последних исследований в области проблем одаренности, семейного воспитания, инклюзивного образования.

Это событие объединяет не только ведущих ученых и практиков в данной области, но и будущих специалистов — студентов, магистрантов, аспирантов, давая им возможность не только познакомиться с актуальными трендами, но и предоставить результаты своих научных исследований профессиональному сообществу.

Желаю вам продуктивного сотрудничества и вдохновения в дни работы конференции!

Забелина Г.А.

к.п.н., доцент, ректор МИТУ-МАСИ,
ковалер ордена К.Д. Ушинского в сфере развития педагогических наук

«Другой мир – разные дети»: психолого-педагогическая работа с детьми с нарушениями в развитии»

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ НАДОМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩЕЙ НАЧАЛЬНОЕ, ОСНОВНОЕ И СРЕДНЕЕ (ПОЛНОЕ) ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Алибекова С.В.
Учитель-дефектолог, Средняя общеобразовательная школа №134
(МБОУ СШ №134, г. Красноярск, РФ)
alibekova@kipk.ru
Сидоренко О.А.
Доцент, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки
(КГАУ ДПО КК ИПКиПРО, г. Красноярск, РФ)
sidorenko@kipk.ru
Шемберг Е.Н.
Старший преподаватель, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки
(КГАУ ДПО КК ИПКиПРО, г. Красноярск, РФ)
psicholog@kipk.ru

Индивидуальное обучение на дому, по российскому законодательству, возможно в случаях: когда по состоянию здоровья временно или постоянно ребенок не может посещать образовательное учреждение; или же по желанию родителей (законных представителей), если родители не хотят отдавать ребенка в школу и предпочитают самостоятельно дать ему образование (Закон РФ «Об образовании» ст. 25 п. 3, ст. 41 п. 5).

Исходя из индивидуальной ситуации учащегося, возможен выбор форм получения образования на дому: надомного образования, семейного образования и дистанционного.

В случае надомного образования, учащимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), детям-инвалидам и детям, находящиеся на лечении в медицинской организации, при определенных условиях, предоставляется возможность получать образование по полной общеобразовательной или индивидуальной программе на дому. Такими необходимыми условиями являются: рекомендация из Коллегиального заключения от ПМПК и обращение в письменной форме родителей (законных представителей) о согласии на индивидуальное обучение на дому или в медицинской организации, а также же медицинская справка о нахождении ребенка на стационарном лечении в больнице, для подтверждения уважительности причины предстоящего отсутствия.

При этом рекомендации от ПМПК об обучении на дому или в медицинской организации складываются на основе Индивидуальной программы реабилитации и абилитации ребенка-инвалида (ИПРА), которая выдается медико-социальной экспертизой (МСЭ) в соответствии с перечнем заболеваний, по поводу которых дети нуждаются в индивидуальных занятиях на дому и освобождаются от посещения массовой школы.

Обучающимся на дому образовательное учреждение:

- предоставляет на время обучения бесплатно учебники, справочную, учебную и другую литературу, имеющуюся в библиотеке образовательного учреждения;
- обеспечивает специалистами (педагогами, логопедами, психологами, другими специалистами), оказывает методическую и консультативную помощь;
- осуществляет промежуточную и итоговую аттестацию;
- выдает прошедшим итоговую аттестацию документ государственного образца о соответствующем образовании.

Учебный план для каждого ребенка, обучающегося на дому, составляется из расчета:

в I – IV классах – до 8 часов в неделю;

в V – VII(VIII) классах – до 10 часов в неделю;
в VIII (IX) классах – до 11 часов в неделю;
в IX(X) – X(XI) – до 12 часов в неделю.

Право распределения часов по учебным дисциплинам предоставлено муниципальным органам управления образованием, которые опираются на рекомендации из Коллегиального заключения от ПМПК, а также возможности образовательного системокомплекса территории (наличие образовательного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центра), психологической службы, реабилитационного центра, учреждений дополнительного образования). Уточняются учебные планы в министерских и региональных методических рекомендациях и письмах.

Расписание занятий согласовывается с родителями ребенка (законными представителями) и утверждается руководителем образовательного учреждения. График организации образовательного процесса в форме индивидуального обучения на дому, образовательные технологии, должны обеспечить образование ребенка в соответствии с государственным образовательным стандартом и не лишать его естественной социальной среды.

Фамилии детей, обучающихся на дому, данные об успеваемости, переводе из класса в класс, о результатах итоговой аттестации и выпуске из школы вносятся в классный журнал соответствующего класса. На каждого ученика, обучающегося индивидуально на дому, заводятся тетради-дневники, где учителя записывают даты занятий, содержание пройденного материала, количество часов. На основании этих записей производится оплата труда педагогов. Учителям и другим специалистам, осуществляющим индивидуальное обучение на дому, устанавливается надбавка к заработной плате. Контроль за своевременным проведением занятий на дому, за выполнением учебных программ осуществляет заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

При получении семейного образования учащимся, как сказано в примерном Положении о получении образования в семье, общеобразовательное учреждение осуществляет промежуточный и итоговый контроль за освоением общеобразовательных программ обучающимися, и выдает прошедшим итоговую аттестацию, документ установленного образца о соответствующем образовании. Для осуществления семейного образования родители (лица, их заменяющие) могут: пригласить преподавателя самостоятельно; обратиться за помощью в общеобразовательное учреждение; обучать самостоятельно.

Для оформления надомного обучения по собственному желанию, родителям необходимо написать соответствующее заявление в департамент образования, где оно будет рассмотрено комиссией, состоящей из членов департамента, образовательного учреждения, к которой закрепляется ребенок, родителей (законных представителей), иногда – ребенка. Если комиссия признает целесообразность обучения данного ребенка на дому, издается приказ о прикреплении его к конкретному учебному заведению, где ребенок будет проходить итоговые аттестации.

Дистанционная форма обучения чаще всего предполагает получение образовательных услуг без посещения образовательного учреждения с помощью современных информационно-образовательных технологий и систем телекоммуникации, таких как электронная почта, ТВ и Интернет. В других случаях, дети приходят в школу, но пользуются ИКТ для дистанционного обучения. Так бывает, обычно, в отдаленных от районного центра местностях, где малая наполняемость класса и их количества недостаточно чтобы открыть ставку учителя.

Для организации форм обучения на дому образовательной организацией необходимо создать нормативно-правовую базу из федеральных, муниципальных и локальных актов. Гарантии прав учащихся с ограниченными возможностями здоровья на получение образования на дому представлены в Конституции РФ, Законе РФ «Об образовании», Федеральных законах от 2 ноября 1995 года № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в

Российской федерации», от 24 июня 1999 года №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», от 24 июля 1998 №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

Также образовательное учреждение при реализации права обучающихся с ОВЗ опирается на постановление Правительства Российской Федерации от 18 июля 1996 г. № 861 «Об утверждении Порядка воспитания и обучения детей-инвалидов на дому и в негосударственных образовательных учреждениях», письме Минобрнауки России от 30 сентября 2009 г. № 06-1254 «О Рекомендациях по организации деятельности по созданию условий для дистанционного обучения детей-инвалидов, нуждающихся в обучении на дому, в субъекте Российской Федерации».

В части локальных актов образовательной организацией должны быть:

- создано Положение и Приказ о надомном обучении (семейном, дистанционном);
- внесены изменения в Устав образовательного учреждения;
- составлены договор с родителями и дополнительные соглашения с педагогическими работниками по оказанию услуг.

Таким образом, при необходимости и желании получение начального, основного и среднего (полного) образования возможно в разных формах. При этом учащийся в любой момент может перейти с обучения на дому – на обычную форму, с каждодневным посещением школы, в том числе в середине учебного года.

САМОПОВРЕЖДЕНИЕ У ЛИЦ, ПЕРЕЖИВШИХ СЕКСУАЛЬНОЕ ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

З.А. Егиазарян
Соискатель
Психологический институт Российской академии образования
С.Н. Ениколопов
Кандидат психологических наук, доцент
Федеральное Государственное Бюджетное Научное Учреждение
Научный Центр Психического Здоровья Российской Академии Медицинских Наук
А.Г. Ефремов
Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник
Федеральное Государственное Бюджетное Научное Учреждение
Научный Центр Психического Здоровья Российской Академии Медицинских Наук

В статье рассматриваются специфика аутоагрессивного поведения лиц, переживших в детстве сексуальное злоупотребление. Полученные данные позволяют определить пережитое в детстве сексуальное злоупотребление как мощный травматический фактор, провоцирующий неадаптивные аутоагрессивные формы поведения в старшем возрасте.

Ключевые слова: агрессия, аутоагрессия, психотравма, сексуальное насилие, суицидальные мысли, детский возраст.

Определение и формы самоповреждающего поведения

Нечёткость определений самоповреждающего поведения демонстрирует неоднозначное восприятие данного феномена в психологической и медицинской литературе. На основании существующих работ в этой области [9; 3], мы будем исходить из следующего определения.

Поведение с преднамеренным самоповреждением – это компромиссное понятие, обозначающее определённый тип поступков субъекта, приводящих последнего путём действия или бездействия к такому физическому или психологическому повреждению, которого, во-первых, можно было бы избежать и, во-вторых, целью которого не является добровольный уход из жизни. Предлагаемое определение, с одной стороны, делает акцент на добровольности совершения аутоагрессивного акта, с другой - охватывает как его

активную, так и пассивную формы (самоповреждение недеянием). Компромисс определения самоповреждающего поведения состоит в том, что специально не затрагивает сферу бессознательных намерений субъекта, поскольку исследование бессознательных мотивов требует особого методического подхода, отличного от схемы данной работы.

Поэтому приведенное определение поведения с преднамеренным самоповреждением говорит только о выявленном у субъекта сознательном нежелании совершения суицида. И если в предлагаемое определение ввести третий необходимый параметр – социокультурную уместность совершаемых поступков, то мы получим широкий спектр аутоагрессивных форм поведения с преднамеренным самоповреждением: от социально одобряемого и приемлемого до социально осуждаемого и нетерпимого.

Если рассматривать в общем случае, то поведение с преднамеренным самоповреждением считается разновидностью аутоагрессивного и заключается в нанесении сознательно нетяжкого ущерба своему соматическому или психическому состоянию.

Аутоагрессивное поведение, в свою очередь, рассматривается как вариант агрессивного, при котором субъект и объект действия совпадают [13]. Решающим моментом формирования предиспозиции к аутоагрессии всегда становится смысловой конфликт. Исполнение аутоагрессивного решения (вне зависимости от причин, условий и форм дезадаптации) происходит только после этапа личностной переработки. Психологическая теория «аутоагрессивного паттерна личности» [14] рассматривает аутоагрессию как сложный поведенческий комплекс и выделяет в его структуре четыре составляющих (характерологическую, самооценочную, интерактивную и социально-перцептивную), которые имеют в субъективных системах значений аутоагрессоров ряд характерных проявлений:

1. Преобладание у аутогарессора стратегии избегания в противовес стратегии разрешения проблем и поиска социальной поддержки; несбалансированность функционирования когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов; неразвитость когнитивно-оценочных механизмов; дефицит социальных навыков для разрешения проблем.

2. Преобладание у аутоагрессора мотивации избегания неудачи над мотивацией на достижение успеха; отсутствие готовности к активному противостоянию среде; негативное отношение к проблеме и оценка последней как угрожающей; псевдокомпенсаторный, защитный характер поведенческой активности; низкий функциональный уровень совладающих копинг-стратегий.

3. Направленность копинг-поведения не на стрессор как на причину негативного влияния, а на психоэмоциональное напряжение с целью его редукции.

Аутоагрессивное поведение и психотравмы детства. В результатах исследований аутоагрессии отражены прямые корреляции между перенесенным в детстве насилием с аутоагрессивным поведением в старшем возрасте [7]. От 62% до 79% аутоагрессоров, принявших участие в экспериментах, указывали на детские травматические переживания [3]. Основной фокус исследований был сконцентрирован на изучении сексуального насилия в раннем детстве как на одном из главных предикторов поведения с преднамеренным самоповреждением в более старшем возрасте [2; 5, 6; 10]. Работы показали, что перенесенное в детстве насилие имеет прямую и статистически значимую зависимость и с аутогрессивным поведением, и с иными формами злоупотреблений.

Такого рода ассоциации могут быть результатом чувства самообвинения, которое довольно часто свойственно пережившим насилие [10]. Более того, такие индивиды в большинстве случаев считают именно самообвинение главным фактором, провоцирующим их на поведение с преднамеренным самоповреждением [11].

Для объективности необходимо отметить научные публикации, в результатах которых не были найдены какие-либо статистические связи между пережитым в детстве

насилием и поведением с преднамеренным самоповреждением в старшем возрасте [12]. Однако критики данных работ указывают, что проведенные исследования были методологически ограничены, вследствие чего отсутствие математических значимых корреляций не означает отсутствия связей между пережитым в детстве насилием и последующим аутоагрессивным поведением [5].

Экспериментальная часть исследования. Объектом исследования выступали аутоагрессивные поведенческие акты у лиц, переживших в детстве сексуальное злоупотребление. Предмет исследования – зависимости между пережитым в детстве сексуальным злоупотреблением с последующим преднамеренным самоповреждением в старшем возрасте.

Гипотеза исследования. Аутоагрессоры, пережившие в детстве сексуальное злоупотребление, демонстрируют более частое проявление косвенной агрессии и попыток преднамеренного самоповреждения, чем аутоагрессоры без истории такого злоупотребления. Общее количество испытуемых: N=248 чел. Юношей – 128, девушек – 120. Средний возраст 19,4 (ст.отклонение = 2.1). На момент исследования никто из участников прежде не обращался за психиатрическим лечением.

Группы испытуемых.

1. Старшие подростки и лица юношеского возраста, которые не имели истории поведения с несуицидальным преднамеренным самоповреждением. (Нормативная группа, n=101).
2. Старшие подростки и лица юношеского возраста, которые имели историю поведения с несуицидальным преднамеренным самоповреждением (n=72).
3. Старшие подростки и лица юношеского возраста, которые имели историю поведения с несуицидальным преднамеренным самоповреждением и пережившие сексуальное злоупотребление в детстве (n=22).

Сбор первичной информации. Испытуемые заполняли в электронном виде анонимные опросники, где указывали биографические данные, а также приблизительную дату начала аутоагрессивных проявлений, их частоту и конкретные способы аутоагрессивного поведения.

В работе использовались методики.

1. Шкала фиксации пережитых травм детства (короткая форма) - The Childhood Trauma Questionnaire: Short form (CTQ-SF) [1]. Методика учитывает негативный опыт детства и ранней юности, оценивает ответы пятибалльной лакертовской шкалой по следующим шкалам: (a) пережитое в детстве физическое насилие; (b) сексуальные злоупотребления (сексуальный контакт или его попытка, или соответствующего рода поведение взрослого или более старшего в отношении лица младше 18 лет); (c) эмоциональные злоупотребления; (d) физическое пренебрежение со стороны родителей; (e) эмоциональное пренебрежение со стороны родителей. Граничный уровень пережитого в детстве насилия оценивался соответствующей шкалой (b) методики CTQ-SF.
2. Русскоязычная версия опросника на определение уровня поведения с преднамеренным самоповреждением The Deliberate Self-Harm Inventory (DSHI) [4]. Данная методика представляет анкетный опросник, который был специально разработан для измерения степени *несуицидального* аутоагрессивного поведения. Методика операционализировала преднамеренное самоповреждение как непосредственное повреждение тела, не смертельное для индивидуума, но достаточной силы, чтобы вызвать ощутимые болезненные ощущения. Опросник фиксирует возраст испытуемого, время начала, частоту и дату последнего аутоагрессивного акта из 13 видов, представленных в методике. Опросник DSHI имеет удовлетворительную внутреннюю последовательность пунктов (Cronbach's a = .82), ретестовую надежность (Cronbach's a = .92) и приемлемую валидность.

Сбор и обработка результатов. Сбор непосредственной первичной информации от испытуемых по всем перечисленным методикам и необходимым дополнительным параметрам (возраст, пол и т.п.) проводился в рамках компьютеризированного анонимного опроса. Такой подход говорит, с одной стороны, об ограниченной репрезентативности полученных результатов. С другой стороны, позволяет исследовать лиц с аутоагрессивным поведением преднамеренного самоповреждения из числа представителей общей популяции. Математически обработка сравнительных результатов велась с помощью основных базовых статистических процедур, а также процедуры анализа дисперсий (one-way ANOVA) с использованием пакета статистических программ Staistica 8.0.

Полученные результаты

1. Аутоагрессоры, пережившие сексуальное злоупотребление в детстве, статистически чаще, чем аутоагрессоры без истории сексуального злоупотребления, сообщают и о других пережитых негативных опытах. В частности, 65,9% аутоагрессоров сообщили, что совершали аутоагрессивные действия один раз. 41,5% совершили подобные действия два раза. И 13,8% совершали аутоагрессивные поступки многократно. См. таб. 1 ниже.

Таблица 1

Процентное распределение женщин и мужчин, совершавших аутоагрессивные акты

Частота совершения аутоагрессии	Женщины(%)	Мужчины(%)
Один раз	61,7	68,4
Два раза	34,1	46,1
Многократно	12,8	14,5

Статистически значимых различий по видам самоповреждений получено не было. Однако процентные соотношения из таблицы 1 показывают, что женщины статистически чаще применяли самопорезы запястий и других частей рук и тела, $\chi^2 = 16,12$, $p=0,001$. По данному частному виду аутоагрессии частоты распределились следующим образом. См. таб. 2 ниже.

Таблица 2

Самопорезы (частный вид аутоагрессивных актов). Процентное распределение женщин и мужчин, совершавших самопорезы

Частота совершения аутоагрессии	Женщины(%)	Мужчины(%)
Один раз	19,1	3,9
Два раза	6,4	3,9
Многократно	8,5	0

2. Полученные результаты указывают на влияние пережитого в детстве сексуального злоупотребления не только на возникновение аутоагрессии в старшем возрасте, но и рассматривают пережитое сексуальное злоупотребление как фактор риска возникновения целого ряда других негативных поведенческих проявлений, сопутствующих аутоагрессии.

3. Процедура анализа дисперсий (one-way ANOVA) подтвердила гипотезу о том, что аутоагрессоры, пережившие в детстве сексуальное злоупотребление, сообщают о более высоких уровнях суицидальных мыслей (55,1), чем аутоагрессоры без истории насилия (46,5), ($F(2,110)=3,863$, $p=0,024$).

Выводы. По результатам проделанной работы получил подтверждение тезис о том, что пережитое сексуальное злоупотребление является сильным фактором риска провоцирования аутоагрессивного поведения, от его идеаторной разработки и до конкретных попыток исполнения. Полученные в работе данные характеризуют сам факт

пережитого в детстве сексуального злоупотребления мощным прекурсором развития у жертвы не только преднамеренного самоповреждающего поведения, но и целого ряда других форм неадаптивного поведения. Необходимо признать, что в практическом плане настоящая работа не может претендовать на полную репрезентативность, т.к. испытуемые отбирались из достаточно узкой выборки абитуриентов и студентов московских ВУЗов, которые, конечно, ни по возрасту, ни по социально-демографическому статусу не представляют всей популяции в целом. С другой стороны, данная работа одна из немногих, которая исследует аутоагрессию на представителях нормативной выборки, а не на специально отобранных специфических группах.

В завершение стоит отметить возможные пути дальнейшего изучения поведения с преднамеренным самоповреждением среди лиц, переживших в детстве сексуальное злоупотребление. Очевидно, стоит сместить возрастные границы выборки и провести замеры в разных возрастных группах с целью сравнения результатов измерений по представленным методикам. Как показывают зарубежные данные, аутоагрессивное поведение довольно широко распространено среди школьников и студентов. Около 12%-14% студентов и школьников практикуют преднамеренное самоповреждение [3; 8]. Наряду с этими данными результаты, полученные на подобных выборках, можно сопоставить с результатами экспериментов из выборок специализированных социальных сетей по соответствующей тематике. Использование Интернета придаст результатам гораздо большую репрезентативность, поскольку позволяет охватить разнообразную аудиторию.

Ограничения исследования. Во-первых, поскольку в силу определенных юридических обязательств участники исследования были обязательным образом информированы о целях и задачах работы, то результаты исследования нельзя признать полностью репрезентативными. Вполне вероятно, что часть участников из числа аутоагрессоров, пожелавших не участвовать в эксперименте, довольно легко смогла осуществить задуманное. Во-вторых, выборка была существенно ограничена в своих возрастных вариациях, т.к. набиралась из числа студентов вузов, в силу этого были весьма сужены и демографические рамки. Можно предположить существование значимых различий в особенностях поведения с преднамеренным самоповреждением, эмоциональных характеристиках и у испытуемых в зависимости от изменения демографических переменных. Кроме того, в данном исследовании не проводилась оценка психопатологической составляющей, хотя наличие последней внесло бы обязательную корректировку в результаты. Третье ограничение состоит в том, что анализ результатов во многом базировался на самоотчетах испытуемых, опора на которые могла в определенной мере исказить результаты исследования. Самоотчеты испытуемых могли нести значительную долю социальной желательности.

Abstract. This study examined differences between self-harmers who had and who had not been sexually abused in childhood with regards to other risk factors and associated behaviours commonly identified in the research literature as being related to self-harm. These findings implicate sexual abuse as a powerful traumatic event that can have severe repercussions on an individual in terms of developing a wide range of maladaptive behaviours in conjunction with self-harm.

Keywords: Body, self-harm, sexual abuse in childhood, maladaptive behaviours.

Литература

1. *Bernstein D. P.* Development and validation of a brief screening version of the Childhood Trauma Questionnaire / D.P. Bernstein [et al.] // Child Abuse and Neglect. 2003.Vol. 27. P. 169–190.

2. *Boudewyn A. C., Liem J. H*. Childhood sexual abuse as a precursor to depression and self-destructive behaviour in adulthood // Journal of Traumatic Stress. 1995. №8. P. 445–459.
3. *Favazza A. R., DeRosear L., Conterio K.* Self-mutilation and eating disorders // Suicide and Life-Threatening Behavior. 1989. V 19(4). P. 352-361.
4. *Gratz K. L.* Measurement of deliberate self-harm: Preliminary data on the Deliberate Self-Harm Inventory // Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment. 2001. №23. P. 253-263.
5. Gratz K. L., Conrad S. D., Roemer L. Risk factors for deliberate self-harm among college students // American Journal of Orthopsychiatry. 2002. N. 72. P. 128-140.
6. *Lipschitz D. S., Bernstein D. P., Winegar R. K., Southwick S. M.* Hospitalized adolescents' reports of sexual and physical abuse: A comparison of two self-report measures // Journal of Traumatic Stress. 1999. №12. P. 510 – 537.
7. *Low G., Jones D., MacLeod A., Power M., Duggan, C.* Childhood trauma, dissociation and self-harming behaviour: A pilot study // British Journal of Medical Psychology. 2000 N.73. P. 269 – 278.
8. *Ross S., Heath N.* A study of the frequency of self-mutilation in a community sample of adolescents // Journal of Youth and Adolescence. 2002 №31(1). P. 67-77.
9. *Simpson M.A.* Self-Mutilation as Indirect Self-Destructive Behavior // Norman L. Farberow, Ed. The Many Faces of Suicide: Indirect Self-Destructive Behavior. New York: McGraw-Hill Book Co. 1980. P. 257-283.
10. *Shapiro S.* Self mutilation and self-blame in incest victims// American Journal of Psychotherapy 1987 №41. P. 46-54.
11. *Warm A., Murray C., Fox J*. Why do people self-harm? //Psychology, Health and Medicine. 2003. V.8(1). P. 71 – 79.
12. *Zweig-Frank H., Paris J., Guzder J*. Psychological risk factors and self-mutilation in male patients with BPD // Canadian Journal of Psychiatry 1994. V. 39 P. 266 – 268.
13. *Ениколопов С.Н*. Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. М.: Магистр-Пресс, 2001. №1. С. 60-72.
14. *Реан А.А.* Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. №.5. С. 3-18.

ТИФЛОТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАБИЛИТАЦИИ И ИХ РОЛЬ В ЖИЗНИ ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ

Т.М. Исмаков
аспирант 1 года обучения направления «Образование и педагогические науки Академия психологии и педагогики Южного федерального университета

В статье рассматриваются особенности реабилитации инвалидов по зрению. Подробно описываются технические средства реабилитации слепых и слабовидящих и их роль в жизни инвалидов с нарушениями зрительных функции.

Ключевые слова: слепые, слабовидящие, реабилитация, тифлотехнические средства реабилитации, инвалиды по зрению

С каждым годом на территории России увеличивается число инвалидов по зрению. К категории инвалиды по зрению относятся слепые и слабовидящие люди. Нарушения зрительных функции вызывают существенные ограничения жизнедеятельности человека, процесса обучения, профессионального образования и трудовой деятельности.

Одним из приоритетного направления государственной помощи людям с ограниченными возможностями здоровья является реабилитация инвалидов.

Под понятием реабилитация инвалидов понимается комплекс медицинских, психологических, педагогических и социальных мероприятии и процесс полного или частичного восстановления нарушенных функции организма и способностей инвалидов к

бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности. Абилитация инвалидов - система и процесс формирования отсутствовавших у инвалидов способностей к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности. Реабилитация и абилитация инвалидов направлены на устранение или полную компенсацию ограничений жизнедеятельности инвалидов с целью их социальной адаптации, включая достижение ими материальной независимости и интеграцию в общество.

Реализация основных направлений реабилитации, абилитации инвалидов предусматривает использование инвалидами технических средств реабилитации, создание необходимых условий для беспрепятственного доступа инвалидов к объектам социальной, инженерной, транспортной инфраструктур и пользования средствами транспорта, связи и информации, а также обеспечение инвалидов и членов их семей информацией по вопросам реабилитации, абилитации инвалидов [1, -с. 46] .

Основные направления и мероприятия по реабилитации и абилитации инвалидов прописываются в индивидуальной программе реабилиатции и абилитации инвалида.

Постановлением правительства Р.Ф. от 12 ноября 2010 года N 1980-р для комплексной реабилитации и абилитации инвалидов предусматриваются специальные технические средства реабилитации.

Тифлотехнические средства реабилитации для слепых и слабовидящих - совокупность специальных средств и приспособлений, которые позволяют получить более полную информацию об окружающем мире и использование её для адаптации и самостоятельной жизни в обществе, способствуют активному приспособлению человека с нарушениями зрения к окружающей среде.

Компенсация зрительной недостаточности осуществляется при помощи сохранных видов чувствительности: осязания и слуха, в связи с этим при решение реабилитационных задач важен акцент на управление звуками в среде обитания незрячих.

К тифлотехническим средствам относятся специальные устройства для чтения говорящих книг, трость тактильная (белого цвета), технические средства для оптической коррекции слабовидения, медицинские термометры и тонометры с речевым выходом, собаки-проводники с комплектом снаряжения.

Главной целью использование технических средств является компенсация утраченных зрительных функции с целью повышения уровня самостоятельности в быту слепых и слабовидящих людей.

Тифлотехнические специальные устройства для чтения говорящих книг, к которым относятся тифломагнитолы и тифлоплееры, обеспечивают компенсацию ограничении к обучению, профессиональному образованию и профессиональной интеллектуальной трудовой деятельности. Данные технические средства требуются слепым и слабовидящим с остротой зрения 0-0,1.

Одним из самых популярных и доступных средств для ориентировки в пространстве является тактильная трость. Тактильные трости бывают пластиковые, металлические, складные, выдвижные разных размеров от 70 до 120 см. Наличие белой трости у человека информирует окружающих, что у человека имеются выраженные нарушения зрения. С помощью трости инвалид по зрению производит инструментальное осязание поверхности пути, определяет наличие или отсутствие вокруг себя предметов, создает образ пространства перед собой, Тактильная трость назначается тотально слепым и с остротой зрения от 0 до 0,05. Также в последнее время в специализированных магазинах появляются различные тифлокомпасы и навигаторы. Тифлокомпас предназначен для облегчения пространственной ориентировки при самостоятельном передвижении в открытом пространстве. Для определения направления используются электронные датчики магнитного поля. Информация представляется пользователю в виде тональных сигналов через встроенный динамик или через телефон, который подключен к прибору. Ультразвуковой локатор предназначен для более безопасного передвижения

инвалида по зрению. При наличии тактильной трости данный прибор служит дополнительным помощников во время передвижения незрячего человека. Устройство сигнализирует о наличии препятствия перед человеком в радиусе от 1 до 7 метров. Однако, практика использование данных устройств минимальна из-за отсутствия данных средств в федеральном перечне технических средств реабилитации, которые предоставляются инвалидам бесплатно и высокой цены на данные технические средства.

Компенсацию ограничений к самообслуживанию, возможности контроля за состоянием своего здоровья и своевременного применения адекватных мер по его улучшению при наличии заболевания позволяют осуществлять медицинские термометры и тонометры с речевым выходом. Данные средства реабилитации назначаются инвалидам по зрению, с остротой зрения от 0 до 0,05.

Специальные оптические средства для коррекции слабовидения частично компенсируют ограничения к обучению, профессиональному образованию, интеллектуальной профессиональной трудовой деятельности, самообслуживанию и ориентации. Устройство подбирается индивидуально в зависимости от характера и степени патологии зрения и других офтальмологических параметров. В перечень таких средств входят: ручные, накладные, фиксируемые на очках лупы разной кратности и конструкции, очки со светофильтрами, очки бинокулярного и монокулярного применения, видеосистемы с увеличением изображения, электронный ручной видеоувеличитель. Данные технические средства назначаются инвалидам по зрению с остротой зрения от 0,01 до 0,1.

Важным помощником незрячего человека или человека, имеющего минимальные зрительные функции, является собака-проводник. Собаки-проводники с комплектом снаряжения предоставляются инвалидам I группы по зрению с остротой зрения единственного или лучше видящего глаза 0 - 0,05 и/или концентрическим сужение поля зрения до 100 и менее градусов, при отсутствии стойких выраженных нарушений статодинамических функций, выраженных нарушений центральной нервной системы, дыхательной, сердечно-сосудистой, эндокринной систем, расстройств психических функций, тугоухости III - IV степени (затрудняющих контакт с собакой-проводником). Социальные аспекты, которые учитываются при обеспечении инвалидов I группы по зрению собакой-проводником являются: возможность обеспечения животного пищей, местность проживания инвалида (сельская или город с интенсивным движением), жилищно-бытовые условия, согласие членов семьи, материальная обеспеченность, необходимая для надлежащего содержания животного, условия содержания собаки-проводника в своей квартире или будке, наличие помещения для животного на работе для работающего инвалида.

Инвалидам оказываются услуги по ремонту специальных технических средств реабилитации, ежегодные денежные компенсации на содержание и ветеринарное обслуживание собак-проводников, предоставление услуг сурдопереводчика и тифлосурдопереводчика.

Оценка результатов проведения реабилитационных мероприятий осуществляется специалистами бюро медико-социальной экспертизы при очередном освидетельствовании инвалида.

Таким образом, технические средства реабилитации помогают инвалидам по зрению в образовательной, профессионально-трудовой деятельности, пространственной ориентировки и являются главным помощником в жизни незрячих и слабовидящих людей. Следовательно, можно сделать вывод, о необходимости расширения федерального перечня технических средств реабилитации, которые предоставляются инвалидам бесплатно.

Annotation: The article examines the peculiarities of rehabilitation of the visually impaired. The technical means for the rehabilitation of the blind and visually impaired and their role in the life of people with disabilities with visual impairments are described in detail.

Keywords: blind, visually impaired, rehabilitation, technical means of rehabilitation, visually impaired people

Литература

1. Институт «Реакомп» - десять лет эффективной интеграции инвалидов» (материалы научно-практической конференции, 2 декабря 2010года). Под ред. канд. пед. наук С.Н. Ваньшина. М.: Институт профессиональной реабилитации и подготовки персонала ВОС «Реакомп», 2011. 71с.
2. Роль ориентировки в пространстве в интеграции инвалидов по зрению: Материалы научно-практической конференции, проведённой 5 декабря 2013 года НУ ИПРПП ВОС «Реакомп»/ Под общей редакцией канд. пед. наук С.Н. Ванышина.-М., 2015. – 99 с.
3. Собрание законодательства Российской Федерации, 2006, N 4, ст.453; 2010, N 47; ст.6186; 2013, N 12, ст.1319; N 38, ст.5096)
4. Барабанов Р.Е. Основы медико-психологических знаний с клиникой патологий: учебное пособие для высших учебных заведений. М., 2016.

МОДЕЛЬ СОЗДАНИЯ ВИРТУАЛЬНОГО МУЗЕЙНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ ИХ СОЦИАЛЬНОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ

О.И.Кокорева
к.п.н., доцент
Ю.М.Васина
к.п.н., доцент
Тульский государственный педагогический университет им.Л.Н.Толстого
(г. Тула, Россия)

В статье рассматривается психолого-педагогическая модель развития понимания социальной причинности у старших дошкольников с нарушением зрения. Описывается коррекционно-развивающая работа, включающая иструментально-аналитический, знаниевый и рефлексивно-эмпатийный блоки занятий.

Ключевые слова: модель, социальная причинность, виртуальное музейное пространство, дети с нарушением зрения, социализация.

Взаимоотношения дошкольников в группах сверстников наделены ситуативностью и неустойчивостью (ссоры и примирения друг с другом могут происходить по несколько раз в течение дня), но данное общение — обязательное условие усвоения конкретных норм взаимодействия. Неблагополучная позиция ребенка в группе, отсутствие умения общаться, непопулярность в группе сверстников, резко понижая интенсивность процесса общения, тормозят процесс социализации, затрудняют формирование ценных качеств личности.

Важность пользования музейной педагогики в процессе образования ДОУ определена соответствием главных аспектов музейной педагогики как современной образовательной технологии:

- содержит методологический и сущностные аспекты для художественно-эстетического, а также иных форм развития ребёнка;
- формирует потенциал развития ребёнка во всех формах детской деятельности;

- обозначается как особый резерв интеграции образовательных отраслей в предметно-познавательном пространстве музея и ДОУ;
- определяется существованием партнёрской (равноправной) позиции педагога и партнёрской формой организации (свободное перемещение и общение);
- способствует целенаправленному развитию основополагающих интегративных качеств дошкольника (активный, любознательный, эмоционально-отзывчивый и др.);
- исполняет принцип интерактивности художественно-эстетической предметной среды, способствующий совокупной познавательной, исследовательской и творческой деятельности ребёнка в проявлении его энергичности и самостоятельности.

Дошкольники, которые не обладают возможностью абстрактного мышления, в тот же момент слишком близко воспринимают конкретику и проявляют большой интерес к детальному рассматриванию объектов. Знакомясь с познавательно-эстетической и художественной культурой людей с помощью предметов и произведений искусства, ребёнок знакомится с палитрой чувств, которые могут обогатить его отношения с окружающим миром, учиться переживать радость познания и красоты. Характер образовательно-познавательной деятельности, которую можно вести с дошкольниками в условиях музея, достаточно многообразен: от узнавания о существовании разных предметов до соотнесения этой информации с известными фактами. Кроме наблюдательности, музей развивает у дошкольников способность сопоставлять и сравнивать, предполагать, обобщать, сопереживать.

Просветительское музейное пространство и образовательного учреждения включает в себя всевозможные устоявшиеся, но отличающиеся от стандартизированных способов работы с детьми, которые находятся в дошкольном возрасте:

- обзорные экскурсии, которые направлены на наивысшее действенное пользование первоначального ознакомления детей с музеем, используя в том числе демонстрация специально выбранных музейных экспонатов, которые дети имеют возможность взять в руки;
- цикл экскурсий на отдельные тематики, которые предполагают дать более сфокусированное представление об конкретных коллекциях музея;
- аудио-визуальные программы, которые подготавливает музей, могут позволить подетально исследовать тот или иной материальный предмет в образовательном учреждении и в последствие изучить его в соответствующем социальном и историческом контексте;
- «музейные чемоданчики» (опыт США), когда музейный работник приносит в образовательное учреждение небольшие передвижные выставки репродукций художников, коллекции музейных предметов.

К нетрадиционным формам (технологиям) построения занятий, применяемых в музейной педагогике, принадлежат:

- интегрированные занятия, которые основываются на межпредметных связях;
- занятия, имеющие форму соревнований, игр, конкурсов-турниров, эстафет, викторин;
- занятия, которые основываются на формах, жанрах и методах работы, которые известны в общественных практиках: изучение, изобретательство, анализ первоисточников и т.п.;
- занятия, основой которых является нетрадиционной организации и представления образовательного материала: урок красоты, урок-презентация и др.;
- занятие с применением элементов фантазии: урок-сказка, урок-сюрприз и т.п.

Одной из основных форм работы с детьми в пространстве музея является организация виртуального музейного пространства, сохраняющее преемственность с традиционными формами работы.

Виртуальным музеем является специально разработанная с использованием компьютерной программы модель выдуманного музея, который существует только на виртуальном просторе, воспроизводящий обособленные составляющие, имеющие место быть в реальном музее: каталоги, коллекции, экспозиции и т. п., также дает шанс путешествовать виртуально по экспозиции, а помимо этого имеется возможность ее самостоятельного моделирования. Таким образом, имеется возможность выделить две разновидности виртуальных музеев: представительства (сайты) действительно имеющихся музеев и соответственно виртуальные музеи [2].

Виртуальный музей дает возможность увеличить впечатления ребенка от абсолютно новых, неизведанных объектах, с которыми ребенок ни разу не сталкивался, что невероятно расширяет кругозор и понимание дошкольников об окружающем мире. Формирование виртуального музейного простора дарит шанс детям в любой удобный момент или в процессе совместной образовательной деятельности находиться в великолепном помещении музея и осуществлять мобильное путешествие по залам. Экскурсия в виртуальном виде обладает рядом преимуществ по сравнению с обыкновенными экскурсиями. Виртуальные экскурсии границ не имеют. ввиду этого, появляется возможность даже не выходя из детского сада, оказаться в пространстве экспонатов и объектов, которые расположены за границей помещения. Исключительность организации виртуального музея дает возможность детям проникнуть в увлекательный мир игры. Общаясь с дошкольником педагог может наиболее полно исследовать то, что было увиденное, оживить проявление интереса к ценностям, художественному искусству [1].

Во время приобщения к творениям всемирной изобразительной культуры у детей появляется ощущение причастности к успехам человека-творца. Созерцание творений искусства помогает обогатить сенсорный опыт ребенка и приводит к осознанию содержания техники выполнения тех или иных изобразительных работ. При рассмотрении творений выдающихся живописцев, ребенок пытается повторять за ними, у дошкольника может возникнуть изобразительная идея, в большей степени при рисовании сюжетов [3]. Большая часть детей обладает стремлением изобразить сюжеты, которые были ими увидены на картинах. Зачастую у дошкольников в процессе анализа творческих работ возникает идея создать выставку наилучших творений, пригласив при этом родителей и детей, входящих в другие группы.

В ходе подобной игры у дошкольников сформировывается важнейшее личностное качество – культура межличностных отношений. Дошкольники начинают общаться между собой, применяя местоимение «вы», с уважением начинают относиться к произведениям творчества ребят, обучающихся вместе с ними, овладевают возможностью разделять мнение других людей, видеть окружающий мир таким, каким его видит художник.

Организация социального взаимодействия детей с нарушением зрения должна быть ориентирована на зону ближайшего развития, на формирование эффективных действий и адекватной межличностной коммуникации в ситуациях непосредственных контактов. Для этого необходимо активное участие педагога и привлечение дополнительных ресурсов, которые, во-первых, будут моделировать жизненные ситуации, во-вторых, обеспечат включение ребенка в процесс активной практической деятельности, в-третьих, позволят организовать процесс овладения детьми с нарушением зрения социально-культурным опытом в доступной и эмоционально привлекательной для них форме.

С точки зрения психолого-педагогической науки **модель** рассматривается как схема, изображение или описание некоего природного или общественного, естественного или искусственного процесса, явления или объекта.

Навыки причинно-следственного анализа проблемной ситуации взаимодействия, который включает в себя использование представлений о социальной причинности, непосредственным образом могут решать задачи затрудненного общения старших дошкольников с нарушением зрения. Проблема затрудненного общения особо остро стоит перед такими детьми, т.к. такого рода нарушения межличностного общения серьезно затрудняют их социализацию, ограничивают адаптивные и коммуникативные возможности.

Реализация разработанной нами педагогической модели предполагает наличие следующих составляющих:

Цель – апробировать модель развития понимания социальной причинности у детей 6 лет с нарушением зрения через мобильное музейное пространство.

Для осуществления намеченной цели определенны задачи:

– учить детей определять причинно-следственные связи изображенной на картине ситуации, уметь анализировать ситуацию, изображенную на картине в категориях социальной причинности;

– формировать умение адекватно прогнозировать дальнейшие взаимоотношения персонажей в ситуации, изображенной на картине, и аргументировано пояснять свою точку зрения;

– развивать у детей способность становиться на место персонажа в ситуации, изображенной на картине и моделировать ситуацию межличностного взаимодействия, учитывая контекст изображенной на картине ситуации.

На основании теоретического анализа литературы по проблеме исследования нами были выделены следующие критерии развития понимания социальной причинности у детей 6 лет с нарушением зрения:

1) *Инструментально-аналитический*, включающий навыки причинно-следственного анализа проблемной ситуации взаимодействия, умения анализировать ситуацию в категориях социальной причинности

2) *Знаниевый,* заключающийся в умении адекватно прогнозировать дальнейшие взаимоотношения персонажей в ситуации, и аргументировано пояснять свою точку зрения на основе имеющихся у ребенка опыта и знаний о социальной причинности

3) *Рефлексивно-эмпатийный*, выражающий степень развития предвидения мнения и реакции партнера по взаимодействию, степень понимания эмоционального состояния собеседника.

Целью коррекционно-развивающей работы стало развитие понимания социальной причинности, конкретизированная в следующих задачах:

– учить детей определять причинно-следственные связи, уметь анализировать ситуацию в категориях социальной причинности;

– формировать умение адекватно прогнозировать дальнейшие взаимоотношения персонажей в ситуации, и аргументировано пояснять свою точку зрения;

– развивать у детей способность становиться на место персонажа и моделировать ситуацию, руководствуясь правилами поведения в группе и учитывая контекст ситуации.

Коррекционно-развивающая программа состоит из 3 блоков и 10 занятий в общей сложности, темы занятий определяются в соответствии с названиями отобранных для них произведений живописи.

В иструментально-аналитический блок, целью которого является научить полноценно и адекватно воспринимать проблемную ситуацию, определять ее причины и следствия персонажей, входят следующие занятия: «Не взяли на рыбалку», «Опять двойка».

Цель знаниевого блока – научить прогнозировать дальнейшие взаимоотношений на основе имеющихся опыта и знаний о социальной причинности. Составляющие занятия: «Первый фрак», «Вратарь», «Дети, бегущие от грозы», «Зима пришла».

Рефлексивно-эмпатийный блок состоит из занятий «Первые зрители», «Утро», «Алёнушка», «Богатыри» и имеет целью развивать у детей способность поставить себя на место каждого из персонажей (децентрация).

Каждое занятие организовано в соответствии со следующим алгоритмом:

1. Организационный момент.
2. Рассматривание картины с использованием разнообразных способов и приемов представления изображений: увеличение изображения, приближение фрагмента с увеличением, тифлокомментирование, контрастная рамка.
3. Гимнастика для глаз.
4. Тематическая беседа по картине, ее обсуждение с точки зрения анализа проблемной ситуации взаимодействия.
5. Проигрывание детьми изображенной на картине ситуации социального взаимодействия.
6. Физминутка.
7. Обсуждение данной ситуации.
8. Закрепление материала.
9. Заключительный этап.

Организация социального взаимодействия детей с нарушением зрения должна быть ориентирована на зону ближайшего развития, на формирование эффективных действий и адекватной межличностной коммуникации в ситуациях непосредственных контактов. Для этого необходимо активное участие педагога и привлечение дополнительных ресурсов, которые, во-первых, будут моделировать жизненные ситуации, во-вторых, обеспечат включение ребенка в процесс активной практической деятельности, в-третьих, позволят организовать процесс овладения детьми с нарушением зрения социально-культурным опытом в доступной и эмоционально привлекательной для них форме.

В качестве одного из таких ресурсов, по нашему мнению, может выступить виртуальное музейное пространство, в рамках которого можно проводить занятия, способствующие не только приобщению детей к миру прекрасного, но и их социальной адаптации.

Виртуальное музейное пространство представляет собой информацию на электронном носителе о музее, который существует реально (сайты музеев) или только в сетевом пространстве. При его организации для дошкольников в качестве средств отображения информации целесообразно использовать проекторы, плазменные и ЖК-панели, интерактивные доски. Необходимы также средства озвучивания помещения.

Следует отметить ряд преимуществ мультимедийного способа подачи музейной информации перед традиционными носителями информации на бумаге: возможность представления большего объема информации, система поиска и навигации по ресурсу, выразительная визуализация предложенных материалов (в том числе разнообразные анимационные эффекты и технология трехмерного моделирования).

Для повышения качества представления изображений слабовидящим дошкольникам могут быть рекомендованы приемы увеличения изображения, приближения фрагмента с увеличением, контрастная рамка. Прием увеличения изображения позволяет детям с нарушением зрения получить более полную и точную информацию о картине. Приближение фрагмента с увеличением преобразует картину в подробную наглядную информацию о выделяемом объекте (персонаже). Контрастная

рамка позволяет отделить фон, на котором предъявляется объект при необходимости разгрузить его от излишних деталей, наличие которых вызывает у детей затруднения в рассматривании объекта и понимании его качеств. В нашем случае таким объектом является тот или иной персонаж картины, а качествами - его эмоционально-экспрессивная характеристика (мимика, пантомимика) и содержание действий.

Положительным моментом при использовании названных приемов в виртуальном музейном пространстве является то, что при увеличении всей картины или ее фрагмента не теряется качество изображения и не снижается художественная ценность картины.

Тифлокомментирование представляет собой лаконичное описание предмета, пространства или действия, которые недостаточно понятны ребенку с дефектом зрения без специальных словесных пояснений. Для дошкольников оно может быть представлено в форме диалога персонажей, через который осуществляется своеобразная вербализация изображения, представление действия картины в вербальном плане, облегчающим ее восприятие слабовидящими детьми. Текст при этом может предъявляться в форме аудиозаписи одного или нескольких голосов на фоне музыкального сопровождения тифлокомментария, соответствующего его смысловому и эмоциональному содержанию.

В процессе работы в виртуальном музейном пространстве необходимо предоставить каждому ребенку возможность выразить свое личное отношение к воспринимаемому. Отражаемое в речи понимание смысла социальной ситуации взаимодействия покажет степень проникновения ребенком в динамику взаимоотношений, уровень осознание влияния предшествующих событий на ситуацию взаимодействия, изображенную на картине. Это поможет расширению временного диапазона мышления ребенка, увеличению его над ситуативности и способности к прогнозированию, что в ситуации реального межличностного взаимодействия позволит увеличить информационный контроль за ситуацией, а, следовательно, сделает такое взаимодействие более эффективным и адекватным.

Таким образом, мы говорим о том, что длительная практика работы со старшими дошкольниками в просветительном просторе музея говорит о том, что на современном этапе музей обладает большими резервами применения собственного просветительного пространства в художественно-эстетическом формировании развивающегося ребенка. Музейное искусство является способом социализации дошкольников, которое направленно на установление дошкольника как субъекта культуры; овладение всевозможными методами жизнедеятельности и жизнетворчества в ходе образования художественной культуры детей и их эстетических навыков.

Abstract: The article deals with the psychological and pedagogical model of the development of understanding social causality in older preschool children with visual impairment. Correction-developing work is described, including the instrumental-analytical, knowledge and reflexive-empathic blocks of studies.

Keywords: model, social causality, virtual museum space, children with visual impairment, socialization.

Литература

1 Медведева Е.А. Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в образовательном пространстве: дис. ... канд. пед. наук: 19.00.10. Нижний Новгород.: РГБ, 2007. 169с.

2 Прошкина А.В., Кокорева О.И. Компетентность дефектолога в области музейной педагогики // Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта: материалы Всероссийской научно-практической конференции / Отв. ред. Бухаренкова О. Ю. г. Москва, 8 декабря 2016 г.

3 Прошкина А.В., Кокорева О.И. Детский музей как культурно-образовательное пространство // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2016. № 4 (20).

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ И СОЦИУМА: СТРЕССОГЕННЫЙ И ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТЫ

А.А. Кузьмина
кандидат экономических наук
Учебно-коррекционно развивающий центр «CLEVER KIDS»

Реализация коррекции и социализации ребенка с ОВЗ зависят не только от возможностей родителей, но и от «оценки» его социумом. Часто предрассудки, распространенные в социуме, мешают установлению здоровых (взаимоподдерживающих) отношений с семьей и ребенком. Поэтому уровень толерантности общества по отношению к детям с ОВЗ - важный психосоциальный фактор.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, семья, воспитание, толерантность, социализация, психотерапия, деструктивные чувства, ресурсность.

Рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), к сожалению, прерывает нормальный цикл семейной жизни - возникает кризисная семейная ситуация. У родителей меняется взгляд на мир, отношение к самим себе, к другим людям. К сожалению, прежний опыт, ресурсы, модели поведения и т.д. оказываются неприемлемыми для разрешения текущей ситуации жизнедеятельности (ухода и воспитания ребенка):

- Особый ребенок требует особого попечения и заботы. Жизнь рядом с ним не является простой – родителям нужны особые силы и энергия.
- Многие трудности, с которыми сталкиваются члены семьи, имеют долговременный характер. Более того, если родители обычных детей сталкиваются с трудностями, то они знают, что через некоторое время ситуация изменится (т.к. ребенок динамично растет и развивается). Но, у родителей детей с ОВЗ, часто формируется не только физическая и эмоциональная усталость, а ощущение бремени.
- Тяжелые эмоциональные переживания, которые не могут быть разделены с другими людьми, также являются причиной эмоционального и физического истощения. Тем, кто заботится о других, самим нужна помощь и поддержка, которая бы приносила облегчение.

То есть, психосоциальные последствия рождения в семье ребенка с ОВЗ затрагивают преимущественно две сферы жизни родителей [3]:

- финансовое обеспечение и уход за ребенком с ОВЗ (особые медицинские, педагогические и психологические мероприятия),
- отношения между супругами, сиблингами, а также прочие социальные контакты. К сожалению, уровень осознания проблем таких семей в обществе низок, что еще больше усугубляет их изоляцию. Поэтому, иногда рождение ребенка с ОВЗ может восприниматься родителями даже как конец собственной (социальной) жизни.

Именно современное общество создает «поле напряжения» вокруг способности ребенка обучаться и развиваться (часто семьи определяют, оценивают себя в обществе по успехам и достижениям своих детей) [7]. Поэтому болезнь ребенка может восприниматься родителями как что-то постыдное, «неправильное». В этом случае вина может вызвать чувство стыда, когда появляется ощущение, что окружающие каким-либо образом могут «дать оценку» ребенку или качествам самих родителей.

Поэтому уровень толерантности, терпимости общества по отношению к детям с ОВЗ - важный социальный фактор. То есть, родители детей с ОВЗ кроме личностных переживаний, связанных с диагнозом ребенка, испытывают воздействие и других факторов, многие из которых являются не только стрессорными, но и имеющими хронический характер [5]. К сожалению, можно отметить, что оценка родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, в современном обществе подпитывается негативным

отношением социума к «людям с нарушениями». Пребывая зачастую в изоляции, живя в обществе, где ежедневно приходится сталкиваться с предубеждениями, относительно ребенка с ОВЗ, семье требуются необыкновенные стойкость и мужество.

Проблема состоит в том, что широкое окружение семьи (соседи, дети во дворе, специалисты лечебно-педагогического сопровождения), зачастую проявляют нетерпимость по отношению к детям с ОВЗ, т.к. они часто имеют отклонения в поведении и внешности. И, к сожалению, часто первым их желанием бывает изолировать (например, избавиться от них, направив в какое-либо специализированное учреждение). Однако не каждый ребенок с ОВЗ должен воспитываться в специальном учреждении. Более того, нужно способствовать контактам детей с ОВЗ со сверстниками, чтобы сформировать у последних правильные, реальные представления об окружающем социальном пространстве, коммуникациях, сфере человеческих отношений. То есть, психологически здоровое отношение социума к детям с ОВЗ проявляется в том, что они тоже имеют способности и равные права со здоровыми детьми.

Другими словами, реализация родительского устремления относительно коррекции и социализации ребенка зависит не только от возможностей ребенка, но и от того, как сообщество оценивает его. Если окружение отвергает ребенка, родители не могут эффективно достичь своей цели. Более того, те родители, дети которых обесценены в системе культуры, сами обесцениваются как родители. То есть, родители попадают в сложную ситуацию: с одной стороны, они заботятся о своих детях, но с другой стороны, общество рассматривает их ребенка как социально непригодного, не имеющего никакой социальной ценности. Поэтому ожидания родителей по поводу будущего развития и жизни ребенка могут оказаться нереализованными не только в связи с его заболеванием, но и в силу препятствий социального характера. Такое социальное положение ребенка с ОВЗ является сильным стрессогенным фактором для всей семьи (неопределенность ситуации, в которой ребенок может быть принят или отвергнут окружением).

Социальная оценка ОВЗ как инвалидности, ограничения возможностей, аномалии, непригодности изначально делает маргинальным характер социальной жизни ребенка. Таким образом, вышеописанные социальные ограничения возможностей следует понимать как процесс, углубляющий первичные дефекты развития. Поэтому важно акцентировать внимание на общечеловеческой ценности, на которой основывается сегодня социальное и психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ во всем мире, - это доброжелательное отношение к людям, не похожим на остальных, и восприятие детей с нарушениями развития - прежде всего как детей.

Поэтому основой для успешного взаимодействия специалистов и родителей в целях максимального удовлетворения потребностей ребенка являются открытость и гуманизм, профессионализм и ответственность во всей системе отношений между ребенком, семьей, специалистом и обществом. Например, акцент на понимания смысла происходящих событий и принятие ребенка и его возможностей, появление способности видеть крохотные шаги в улучшении его состояния и развития (например, появление в семье социального работника, который помогает маме или помощь в приобретение более удобной коляски, пандуса в подъезде, специальных приспособлений в туалете и ванне и др.).

Кратко остановимся на ресурсах психотерапевтической работы с данной категорией семей. Например, в процессе работы с психотерапевтом, родители приходят к пониманию, что с рождением ребенка собственная жизнь не полностью потеряла смысл, — она продолжает иметь свою ценность и остается такой же значимой и важной.

Так же важным акцентом работы является проблема эмоционального истощения (у родителя накапливается усталость, возникает желание «все бросить»). К сожалению, деструктивные чувства испытывает большинство родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, но часто переживают их в одиночку. Но в процессе психотерапевтической помощи

родители могут научиться принимать тот факт, что при воспитании ребенка члены (любой) семьи могут испытывать разные эмоциональные реакции. Но ключевой вопрос - не в спектре эмоций, а в возможных вариантах решения вопроса, который вызывает эти эмоции (например, чьей помощью воспользоваться, как выстроить границы, как сохранить время для себя).

То есть, психотерапевтическая работа - это создание пространства для наблюдения и понимания, раскрытия возможностей, которые до этого были скрытыми [2]:

- выявление индивидуально-личностных свойств родителя (способствующих или не способствующих зрелому родительству);
- проработка тревоги, вины и других чувств;
- проработка образа ребенка и уровня привязанности к ребенку;
- работа со страхами (например, за свое здоровье и здоровье ребенка);
- коррекция семейной истории и личного опыта родителя;
- отношения с партнером и ближайшими родственниками;
- ресурсы и стратегии взаимодействия с персоналом учреждений (медицинским, социальным, психолого-педагогическим);
- формирование уверенности в своих силах и действиях, как родителя (родительская самооценка);
- и т.д.

Важным акцентом в психотерапевтической работе является идея ресурсности (у семей есть не только проблемы, но и силы). И обнаружение этих сильных сторон (фокус внимания на компетентность родителей) является лучшим основанием для нахождения будущих решений, дает место надежде и открывает новые возможности [3].

Например, для того, чтобы воспитывать ребенка с ОВЗ родителю нужно эмоциональное благополучие. Поэтому важно искать, где можно взять силы и энергию на себя, свои интересы и желания. То есть, не заменять бытовые хлопоты и заботу о ребенке, так необходимыми хлопотами и заботой о себе. Акцентирую внимание на том, что родителям важно не только заботиться о ребенке, но удовлетворить свои основные потребности – в безопасности, покое, сне и т.д.

Или - при воспитании и лечении ребенка с ОВЗ часто «результат» всегда меньше, чем хотелось бы родителям. Поэтому важно научиться ставить конкретные цели и с ними соизмерять результат. То есть, бессмысленно ставить цель «исцелить ребенка», но всегда можно более конкретными и маленькими действиями сделать себя (и ребенка) немного счастливее (например, пройдя курс реабилитации, соблюдая рекомендации специалистов по организации жизненного пространства).

Подводя итог статьи, можно акцентировать внимание на том факте, что воспитание в семье ребенка с ОВЗ, с психологической точки зрения, всегда рассматривается как хроническая стрессогенная ситуация. И для родителей деструктивные эмоциональные переживания могут быть столь сильны, что их жизнь разбивается на период «до» и «после» рождения ребенка. Жизнь «до» обесценивается, либо оценивается как невозвратное, навсегда утерянное. Например, это и переживание потери собственных надежд, (которые связаны с образом «обычного» родителя «обычного» ребенка) и потери возможностей самого ребенка (понимание того, что для него очень многое останется недоступным). Эти убеждения могут влиять на мироощущение родителей, что все вокруг может восприниматься катастрофическим: жизнь движется только по нисходящей, «сегодняшние трудности – это навсегда». Это мировосприятие, приводит к тому, что родители теряют интерес к своей жизни и не решаются ничего в ней изменить.

Своевременная поддержка и профессиональное содействие интеграции в социум семьи ребенка с ОВЗ благотворно влияет как на нахождение сильных сторон семейной жизни и моделей воспитания, так и на способность семьи решать проблемы и получать новые знания, развиваться сначала вместе с психотерапевтом, а потом без его помощи.

Например, родитель, воспитывающий ребенка с ОВЗ, может получать поддержку из отношений (то есть, вспомнив близких и знакомых людей и попросив помощи у тех, кто может ее оказать). Или найти выход из сложившейся ситуации, обсудив ее в группе единомышленников, знакомых с аналогичными сложностями. Взаимодействуя с социумом в подобном ключе, у родителей появляется уверенность, как часть опыта достижения целей, как реализация привычек действовать определенным образом.

Таким образом, каждая из встреч семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, с социумом может иметь как стрессогенный (деструктивный), так и терапевтический (позитивный) эффект в зависимости от того, как строятся эти отношения и есть ли взаимопонимание (толерантность) участников в процессе их взаимодействия.

Annotation. The implementation of the correction and the socialization of the child with special health needs depends not only on the resources of the parents, but also from the «assessment» of his society. Often the prejudices common in society that prevent the establishment of a healthy (supportive) relationships with family and child. Therefore, the level of tolerance of society towards children with special health needs is an important psychosocial factor.

Keywords: children with special health needs depends, family, upbringing, tolerance, socialization, psychotherapy, destructive feelings, resource capacity.

Литература

1. Бурмистрова Е.В. Семья с «особым» ребенком: психологическая и социальная помощь // Вестник практической психологии образования. – 2008. - № 4(17). – С. 81-86.
2. Кузьмина А.А. Психотерапевтическая работа с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ // Сайт профессиональных психологов. 2017. 23 августа. URL: https://www.b17.ru/article/85769/
3. Кузьмина А.А. Семья с особым ребенком. Психологические стратегии, позволяющие избавиться от чувства вины. - Казань: Изд-во «Бук», 2017. - 108 с.
4. Реуцкая О.А. Другой мир «особого» ребенка: помощь, уход, развитие. – Издательский центр «МарТ»; Феникс, 2011. – 159 с.
5. Рязанова А. Семья с особым ребенком: внутренние процессы и социальные отношения // Православие и мир. 2009. 9 июля. URL: http://www.pravmir.ru/semya-s-osobym-rebenkom-vnutrennie-processy-i-socialnye-otnosheniya-chast-1/
6. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. – М.: АСТ, 2007. – 120 с.
7. Фюр Г. «Запрещенное» горе. – Минск, ОО «БелАПДИиМИ», 2008. – 84с.

«Инновационные технологии в специальной педагогике и психологии»

СЛАЖЕННАЯ РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА, ВОСПИТАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ГРУПП И РОДИТЕЛЕЙ - ЗАЛОГ ВЫСОКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

Е.С. Абазян
ГБОУ Школа №2109 с дошкольными отделениями

Аннотация: в статье затронуты вопросы эффективности взаимодействия сотрудников дошкольного отделения и родителей по вопросу готовности детей к школьному обучению, а также показана зависимость высоких показателей готовности к школе от данной работы.

Ключевые слова: слаженная работа, готовность к школьному обучению, высокие показатели.

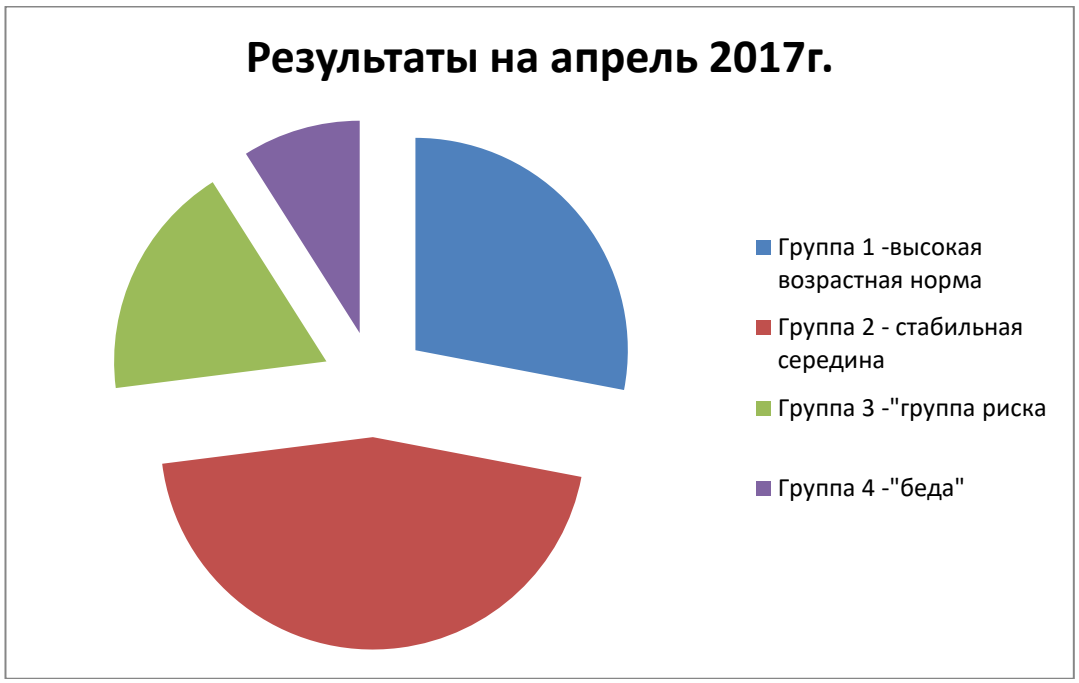
В процессе работы в дошкольном отделении я применяла разные методики для диагностики готовности детей к школьному обучению. В 2016-2017 учебном году был проведен диагностико-прогностический скрининг готовности к школе Е.Екжановой. Он дает возможность получить достаточно наглядные результаты, показывает необходимое направление коррекционно-развивающей работы с каждым конкретным ребенком. На начало учебного года нами были получены достаточно низкие показатели готовности к школе. Сразу после первичной диагностики, были проведены встречи для педагогов подготовительных групп и индивидуальные встречи для родителей. Педагоги групп ознакомились с общими результатами диагностики по группе, а родители узнали о развитии у своего ребенка предпосылок к учебной деятельности : умении самостоятельно анализировать образец и действовать по образцу, осуществлять самоконтроль в процессе перцептивно-моторной деятельности, доводить начатое дело до конца, вовремя прекратить выполнение действия, переключиться на выполнение другого задания, умением последовательно выделять звуки в слове, сформированное зрительно-пространствеиное восприятие и развитием продуктивной деятельности. Узнали также уровень развития интеллекта своего ребенка, его обучаемость, визуальные представления об окружающем мире, о работоспособности, утомляемости и других психо-физиологических составляющих психической деятельности. Были даны рекомендации по устранению сложностей, которые мешают в формировании готовности к школе. Именно слаженная коррекционно-развивающая работы специалиста, занятия педагогов в группе и индивидуальная работа родителей, дала возможность увидеть хорошую динамику и высокие показатели готовности к школе на конец года. В обследовании участвовало 87 детей. Если посмотреть на результаты скрининга на начало и конец учебного года, то можно заметить следующее:

Результаты на сентябрь 2016г.

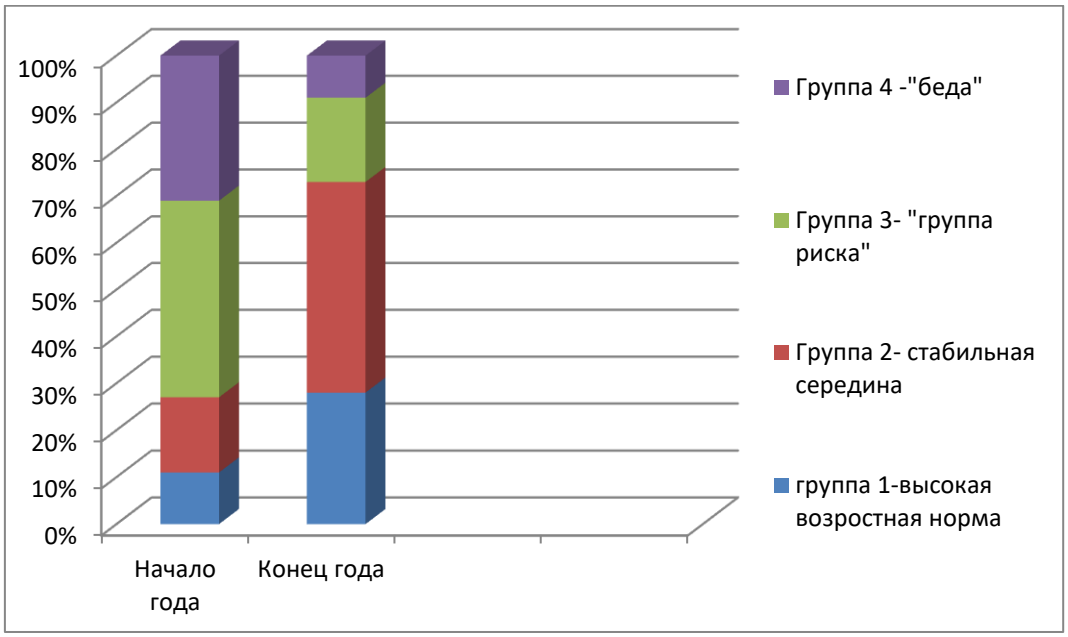
1. группа: 10 – 8,5 баллов – высокая возрастная норма - 9 детей -11 %
2. группа: 8 -6,5 баллов – стабильная середина -13 детей- 16 %
3. группа: 6 – 3,5 балла – «группа риска» - 35 ребенка- 42%
4. группа: 3 – 0 баллов – «беда» - 25 детей-31 %

Результаты на апрель 2017г.

1. группа: 10 – 8,5 баллов – высокая возрастная норма - 24 ребенка - 28%
2. группа: 8 -6,5 баллов – стабильная середина -39 детей- 45%
3. группа: 6 – 3,5 балла – «группа риска» - 16 ребенка- 18%
4. группа: 3 – 0 баллов – «беда» - 8 детей- 9%



Динамика проявления результатов готовности к школе



Несмотря на то, что даже после повторного обследования были выявлены дети «группы риска» и группы «беда», их количество значительно ниже, чем при первичном обследовании. Мало того, была проведена работа с семьями данных групп. В результате данной работы 10% детей остались в детском саду на повторное обучения в подготовительной группе, 17% детей были направлены на ЦПМПК (центральную психолого - медико-педагогическую комиссию) за получением протокола для дальнейшей работы со специалистами образовательного учреждения.

Диагностико - прогностический скрининг готовности к школе Е.Екжановой можно проводить вне зависимости от использованной вначале года диагностики. Если в нашем случае можно увидеть выше перечисленные особенности в динамике, то однократное ее использование также очень эффективно, т.к. полученные результаты объективно показывают уровень готовности ребенка на конец года. Мало того, после проведения весенней диагностики, желательно ознакомить родителей (по конкретному ребенку) и педагогов (по всей группе) с результатами. Это даст возможность подготовить детей к школе, за оставшееся время (родители дома, воспитатели с детьми продолжающими посещать дошкольное отделение летом). По результатам весенней диагностике можно также выявить детей, нуждающихся в непосредственной помощи специалистов службы сопровождения (педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда) и направить их на ЦПМПК (еще одна возможность увидеть состояние готовности к школе и убедиться в необходимости получить заключение). Рекомендовать некоторым родителям оставить на повторное обучение в подготовительных группах детей (по диагностике попали в группу риска или экстро риска), которые имеют возможность в силу своего возраста (на сентябрь 6.6 - 6.11 лет) остаться в детском саду.

Данные обследования позволили не только оценить готовность детей к успешному обучению в начальной общеобразовательной школе и их возможности самостоятельного овладении сложной постоянно меняющейся окружающей действительностью, но также помочь в преодолении трудностей возникающих на этом пути.

Литература

1. Екжанова Е.А. Методика исследования готовности к школьному обучению // С-П.: Каро, 2007.

БИОУПРАВЛЕНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

О. А. Джафарова
кандидат физико-математических наук
Федеральный исследовательский центр
фундаментальной и трансляционной медицины
(г. Новосибирск, Россия)

Биоуправление – современная компьютерная лечебно-оздоровительная технология, базирующаяся на принципах адаптивной биологической обратной связи (БОС). Опыт применения БОС-тренингов в психофизиологическом сопровождении образовательного процесса доказывает их эффективность и способность обеспечить единство дидактических, воспитательных, развивающих и здоровьесберегающих компонентов учебного процесса

Ключевые слова: биоуправление, БОС-тренинги, персонализация образовательного процесса.

Динамичное развитие общества предъявляет к участникам процесса обучения новые требования: необходимо обладать высокой гибкостью мышления и поведения, толерантностью, умением работать с большими объемами информации, ориентироваться в незнакомой ситуации, принимать решения, брать ответственность, рефлексировать, обладать организаторскими и лидерскими качествами. Кроме того, происходит «профессионализация» образования, которая подразумевает готовность человека учиться и переучиваться в течение всей жизни. В связи с этим постоянно модифицируются обучающие программы, увеличивается скорость и плотность информационного потока, растет количество неопределенных ситуаций, что приводит к «перегрузкам» учащихся, обострению стрессовых реакций, снижению функций внимания как направленности и сосредоточенности психической деятельности. В результате постоянного действия стресса существенно снижается работоспособность, увеличивается вероятность принятия ошибочных решений, провоцируются конфликтные ситуации, ухудшается физическое здоровье [6,12]. В таких условиях раскрыть свой потенциал, развить имеющиеся способности становится крайне необходимо. Кроме того, постоянно растет количество детей с отклонениями в развитии и поведении, подростки не имеют навыков саморегуляции, не умеют общаться со сверстниками и взрослыми.

Как добиться того, чтобы процесс обучения отвечал современным запросам общества и личности, помочь его участникам преодолеть трудности в обучении, достичь максимального личностного роста, сохранив при этом здоровье?

Одним из путей, помогающим повысить качество обучения, является персонализация, которая помогает подобрать наиболее эффективный способ обучения, раскрыть потенциал каждого человека, развить индивидуальные способности.

Традиционно, персонализация процесса обучения, о которой достаточно много говорится сегодня, предполагает выстраивание индивидуальных образовательных стратегий, которые дают возможность за время обучения не просто получить знания, предусмотренные программой, но и как можно раньше начать профессиональное становление, определяя интересы и раскрывая свои способности. Обучающийся активно вовлекается в образовательный процесс, превращается из пассивного получателя знаний, в человека, который сознательно ищет необходимые для профессиональной деятельности знания. Основной задачей традиционного индивидуального подхода к обучению – является оптимизация объема материала и темпа его подачи под конкретного участника процесса обучения.

Однако, столь же важным и необходимым условием персонализации образования являются психофизиологические методы сопровождения процесса обучения, использование которых позволяет подготовить каждого участника образовательного

процесса к оптимальному восприятию информации за счет тренировки внимания, повышения работоспособности и возможности оптимального функционирования в целом.

Процесс обучения имеет целый ряд нерешенных или недостаточно решенных проблем, разрешить которые возможно при помощи психофизиологической поддержки обучающихся [3]:

1. **Низкая психофизиологическая активность учащихся в процессе обучения**, связанная с повышенной утомляемостью, дефицитом внимания и гиперактивностью.

2. **Хронический стресс разных категорий обучающихся.** Установлено, что любая новая информация является стрессовой, пока не будет усвоена [12]. Все возрастающий поток знаний, которые «должен» усвоить учащийся, создает информационную перегрузку. Добавим к этому проблемные взаимоотношения с другими участниками образовательного процесса, обучающие стандарты, оценки, экзамены – и мы даже при различии наборов стресс-факторов любого обучающегося *гарантированно получаем стрессовую учебную ситуацию* [15]. Возникающие в процессе обучения трудности вызывают эмоциональные реакции негативного типа, сопровождающиеся целой гаммой физиологических и психологических сдвигов. В этом аспекте изучение саморегуляции в стрессовых ситуациях и разработка средств преодоления стресса или нейтрализации его влияния на жизнедеятельность приобрели исключительную теоретическую и практическую значимость и актуальность, поскольку возможные отрицательные последствия стресса весьма разнообразны, а потери для здоровья человека могут быть чрезвычайно велики уже в период получения общего образования [12,15].

3. **Вероятностный характер современных систем образования и их существование в ситуации постоянной неопределенности.** На протяжении всего обучения его участники постоянно сталкиваются с новой противоречивой информацией (информацией, которая может быть понята в двух и более значениях), незнакомыми ситуациями или событиями, условиями, где проверенные, заученные способы мышления и действия не разрешают проблему. Длительное пребывание в неопределенной обстановке сказывается на психическом состоянии учащихся, вносит дестабилизирующие моменты в их настроение, влияет на уровень работоспособности и успешность деятельности в целом. Выработка эффективных стратегий поведения в ситуации неопределенности, типологизация данных стратегий являются неотъемлемой частью эффективного сопровождения образовательного процесса [9].

Для решения этих проблем необходимы принципиально новые технологии, не использующиеся в традиционной системе обучения, которые подходили бы к решению данных проблем индивидуально, и помогли бы эффективно развивать способности к оптимальной организации психофизиологических ресурсов учащегося в процессе обучения.

Способности к саморегуляции на базисном физиологическом уровне определяют поведение в трудных жизненных ситуациях, в конфликтных обстоятельствах, стрессовых условиях, в неопределенных ситуациях и т.п. От степени совершенства процессов саморегуляции зависит работоспособность, свойства и функции внимания, мотивационное обеспечение учебной деятельности, а значит, управляемость процесса и результата обучения, его успешность, надежность и продуктивность в целом [7,12]. Таким образом, актуальной потребностью современного образования является поддержание учебно-воспитательного процесса психофизиологическими методами.

Поскольку главной целью приемов саморегуляции [5,7,12] является произвольная регуляция протекания ранее неосознаваемых процессов, то успешность обучения во многом зависит от интуитивно формируемого комплекса субъективных ощущений нормализации состояния. Для облегчения поиска таких ощущений и для повышения эффективности тренировок используют технологию биоуправления.

Биоуправление – это современная компьютерная лечебно-оздоровительная технология, базирующаяся на принципах адаптивной биологической обратной связи (БОС, biofeedback) [4,11,16]. При реализации технологии биоуправления с помощью специальной аппаратуры происходит регистрация физиологических параметров организма и преобразование их в сигналы обратной связи, которые человек воспринимает в виде звукового или зрительного ряда на экране компьютера, обратная связь облегчает процесс обучения физиологическому контролю, а оборудование делает доступной информацию, в обычных условиях не воспринимаемую.

Развитие механизмов саморегуляции, достигнутое при помощи биоуправления, расширяет поведенческий репертуар личности, стабилизирует механизмы внимания, совершенствует память, восстанавливает нарушенную психофизиологическую устойчивость, помогает в дальнейшем справляться со стрессовыми воздействиями, используя максимально энергосохраняющие стратегии, исключающие деструктивное и самодеструктивное поведение [14].

Компьютерные системы биоуправления, **во-первых**, позволяют определять физиологические маркеры психоэмоционального напряжения, оценивать актуальное психофизиологическое состояние под контролем ряда физиологических параметров: ритмов ЭЭГ, электромиограммы (напряжения мышц), кожной температуры, кардиоритмограммы (ЧСС), частоты дыхания, кожно-гальванической реакции. Причем системы могут функционировать либо как мониторинговые комплексы, лишь регистрируя физиологические реакции на внешние воздействия, либо вмешиваться в управление тестовой процедуры, когда перед испытуемым ставится задача регулировать – сохранять/изменять – определенные физиологические функции (пульс, напряжение мышц, температуру рук, биоэлектрическую активность мозга в определенных диапазонах и пр.).

Во-вторых, БОС-тренинг используется для обучения техникам управления физиологическими функциями: оптимизации частоты дыхания, соотношения длительности вдоха/выдоха; снижения мышечного напряжения; нормализации сердечного ритма; периферической температуры, кожно-гальванической реакции; а также развивать навыки быстрого восстановления после нагрузок психоэмоциональных и физических.

В-третьих, системы БОС позволяют проводить так называемый тренинг оптимального функционирования (ОФ), в котором сочетание базовых технологий биоуправления и нейробиоуправления дает возможность обучить способам активации – готовности к действию, сохранению высокого уровня работоспособности, навыкам сочетания спокойствия и сосредоточенности, умению делать микропаузы, сбрасывать напряжение, релаксировать и быстро восстанавливать активность после такого отдыха. Достигаются поставленные цели за счет компьютерного моделирования виртуального игрового сюжета, обычно сопровождаемого стрессовой нагрузкой, который управляется физиологическими функциями тренируемого, а добиться выигрыша возможно, лишь применяя эффективные стратегии поведения в стрессовой ситуации, контроля и саморегуляции своими эмоциональными и физиологическими реакциями.

Таким образом, современный уровень развития науки позволяет не только учитывать в образовательном процессе индивидуальные психофизиологические особенности личности обучающихся, но и влиять на них по вектору оптимизации через развитие навыков саморегуляции, распределение резервов организма, запуск механизма «подзарядки» организма с тренировкой всех функций и свойств внимания и продолжительным эффектом хорошей работоспособности. Для решения этих проблем следует использовать принципиально новые **индивидуально ориентированные технологии образования**, которые бы одновременно работали на усвоение больших потоков информации и сохраняли здоровье обучающихся, то есть организовывали психофизиологические ресурсы учащейся молодёжи в **зоне индивидуального функционального оптимума**.

Опыт использования технологии биоуправления как одного из основных методов психофизиологической поддержки процесса обучения доказал его эффективность. Результаты исследований приведены в работах сотрудников лаборатории компьютерных систем биоуправления НИИМББ [1-3,8-10], а также в работах Даниленко Е.Н. и Джафаровой О.А., опубликованных в настоящем сборнике. Особого внимания заслуживает технология игрового биоуправления по пульсу/частоте сердечных сокращений (ЧСС), применяемая для групповой работы различных возрастов в условиях школьных компьютерных классов с 2000 года.

Выполненный в современной мультимедийной среде, этот метод, разрабатываемый нами с 1997г., получил название игрового биоуправления [13]. Сюжет игр управляется частотой сердечных сокращений с помощью специального датчика «БОС-Пульс», регистрирующего сигнал (межпульсовые интервалы) фотоплетизмографическим способом на указательном пальце тренирующегося. Главной особенностью компьютерного игрового биоуправления является соревновательный сюжет. На экране компьютера моделируется определенная стрессовая ситуация, погружаясь в которую, человек обычно реагирует привычным ему способом. Выиграть или добиться положительного развития сюжета испытуемый может только научившись управлять собственными механизмами саморегуляции. Овладение методами саморегуляции с использованием технологии биоуправления дает человеку возможность не только снимать психоэмоциональное напряжение, но и вырабатывать систему эффективных стратегий поведения в различных ситуациях.

Соревнование по подводному погружению («Вира!»), в котором скорость играющего обратно пропорциональна ЧСС, является психофизиологической моделью стрессовой ситуации, выполненной в виде игры. Умение контролировать свой сердечный ритм одновременно с поддержанием высокого уровня концентрации внимания, определяемого временем реагирования на препятствия, усложняют задачу в игровом сюжете «Ралли», где анализируется динамика показателей внимания в условиях монотонии, умение одновременного управления несколькими противоположно направленными процессами. Специфика «Ралли», позволяет использовать его для диагностики оптимальной организации ресурсов организма в условиях длительно действующего стресса.

Набор игровых сюжетов постоянно развивается, сегодня он включает пять игр, различающихся по степени стрессового воздействия: от спокойных «Магических кубиков» до мультипараметрического тренинга «Сладкоежка», где к основному управлению по длительности кардиоинтервалов добавляется задача нормализации эмоциональной реактивности на основе контроля кожно-гальванических реакций (КГР).

В качестве инструмента для тренировки навыков саморегуляции используются различные варианты технологии биоуправления. Одними из самых популярных и эффективных модификаций биоуправления являются также кардиореспираторный, температурный и миографический БОС-тренинги, имеющие релаксационную направленность, их проведение желательно в индивидуальном режиме [14]. Особого внимания заслуживают также различные модификации нейробиоуправления, т.е. БОС-тренинга по параметрам биоэлектрической активности мозга, которые применяются, например, для коррекции нарушений внимания и/или профилактики девиантного поведения, лечения аффективных, депрессивных расстройств [11]. Влияние коррекции синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) в младших классах на академическую успеваемость детей «группы риска» СДВГ в течение всего срока обучения исследована в нашей работе, представленной в настоящем сборнике.

Биологическая обратная связь – не единственный механизм поддержки работы с информацией, но именно он обеспечивает **единство дидактических, воспитательных, развивающих и здоровьесберегающих параметров эффективности учебного процесса.**

Abstract. Biofeedback is a modern computer therapeutic technology. Experience in the application of biofeedback trainings in psychophysiological support of the educational process proves their efficiency and ability to ensure the unity of the didactic, educational, developmental and health-components of the educational process.

Keywords*:* biofeedback, biofeedback training, personalization of the educational process

Литература

1. Гилева О.Б. Способность к саморегуляции в игровом биоуправлении и успешность учащихся 11-13 лет. // Бюллетень сибирской медицины. 2013. Т.12. №2. С.141-145.
2. Даниленко Е.Н., Джафарова О.А. Игровое биоуправление в адаптации младших школьников // Бюллетень сибирской медицины. 2010. Т.9. №2. С.109-111.
3. Джафарова О.А., Гребнева О.Л., Лазарева О.Ю. О возможностях использования технологии биоуправления в образовании // Школьные технологии, Москва,2010. № 6. С. 69-74.
4. Джафарова О.А., Штарк М.Б.Компьютерные системы биоуправления: тенденции развития //Медицинская техника. 2002. № 1. С. 34-35.
5. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2003. 318 с.
6. Ильин, Е.П. Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер, 2005. 412 с.
7. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопр. психол. 1995. № 1. С. 5-12.
8. Лазарева О.Ю., Джафарова О.А., Гребнева О.Л. Игровое биоуправление в школе. Опыт практического применения. // Бюллетень СО РАМН. 2004. № 3. С.71– 73.
9. Мажирина К.Г., Джафарова О.А., Первушина О.Н.Толерантность к неопределенности и эффективность обучения студентов саморегуляции//Психология обучения. - 2011. - № 7.- С. 17-25
10. Мажирина К.Г., Первушина О.Н., Джафарова О.А. Индивидуальные механизмы саморегуляции: их мобилизация и пргнозирование в условиях, характеризующихся высокой степенью неопределенности // Вестник ТГУ.2008. № 310. С.169-173.
11. Скок А.Б., Филатова О.В., Штарк М.б., Шубина О.С. Биоуправление в психоневрологической практике (обзор литературы) // Бюллетень СО РАМН. 1999. Т.91. №1. С.30-35.
12. Судаков К.В. Системные механизмы эмоционального стресса. М.: Медицина, 1981. 232 с.
13. Штарк М.Б., Вангревич О.А., Донская О.Г., Зубков А.А. Игровое биоуправление и стресс-зависимые состояния // Бюллетень СО РАМН. Новосибирск, 2004. №3. С.53-61.
14. Шубина О.С. Биоуправление в лечении и диагностике дистимических расстройств (предикторы эффективности) // БИОУПРАВЛЕНИЕ-3: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА / Под ред. Штарк М.Б. .-Новосибирск, 1998. С.111-121.
15. Щербатых Ю.В. Экзаменационный стресс. Воронеж: Студия ИАН. 2000. 168 с.
16. Mark S. Schwartz and Associates. Biofeedback: A Practitioner's Guide.Ed.. 2nd edition. The Guilford press. 1995. 908 P.
17. Барабанов Р.Е., Фанталова Е.Б. Применение релаксационного биоуправления в лечении и реабилитации пациентов с заболеванием голосового аппарата // Клиническая и специальная психология. 2017. Т. 6. № 3 (23). С. 23-46.

ЭННЕАГРАММА КАК ТИПОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ТИПОВ

С.В. Иванцов
аспирант кафедры психологии
факультета философии и социальных наук
Белорусского государственного университета

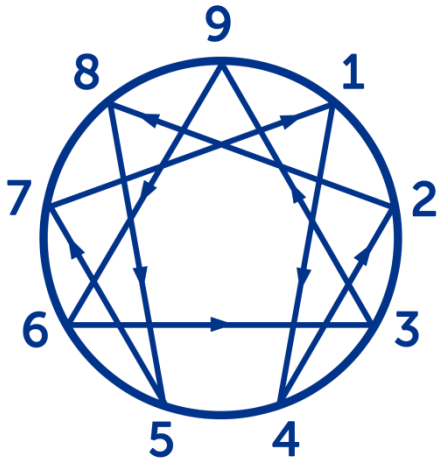
В статье рассматривается модель личности эннеаграмма в контексте других типологий личности. Сравниваются результаты оценки достоверности некоторых зарубежных тестов на определение типа по эннеаграмме. Приводятся результаты собственного пилотажного исследования: распределение типов личности по эннеаграмме в выборке, возможные причины искажения результатов, рекомендации по дальнейшей разработке русскоязычного опросника.

Ключевые слова: *типология, модель личности, тест, опросник, эннеаграмма, эннеатип, распределение.*

На сегодняшний день в мире существует множество типологий характеров различных авторов: Э. Кречмер, У. Шелдон, Э. Фромм, К. Г. Юнг, К. Леонгард, А.Е. Личко, В. Толкачёв и др.). Тем не менее, в мире продолжают появляться новые типологии. Отсюда можно сделать вывод, что, возможно, ни одна из систем не характеризует свой объект (человека) в полной мере. Очевидно, что нет на сегодняшний день типологии, дающей исчерпывающей классификации типов характеров (личностей). Возможно, типологиям не хватает глубины либо есть смысл их интегрировать воедино? Опираясь на вышесказанное, автор поставил себе цель изучить одну из типологий под общепринятым названием эннеаграмма и разработать инструментарий для определения эннеатипа (типа личности по эннеаграмме).

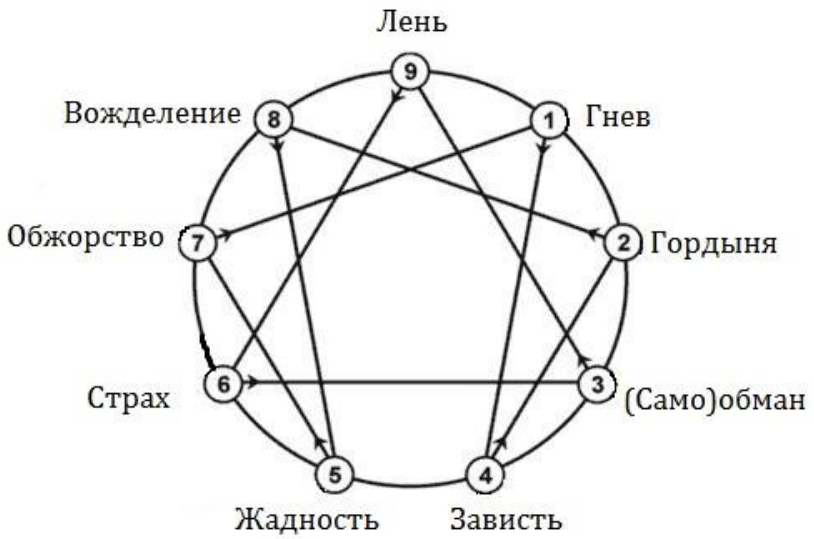
Слово «эннеаграмма» греческого происхождения и происходит от двух слов: «эннеа» – девять, и «грамма» – модель, символ. Представляет собой геометрическую фигуру, на которой размещены девять основных типов личности (характеров), а также их сложные взаимосвязи (Рисунок 1). Некоторые авторы видят эннеаграмму (Э.) как развитие современной психологии, уходящей корнями в духовную мудрость разнообразных древнейших религиозных традиций (христианство, суфии в исламе, Каббала в иудаизме, буддизм, конфуцианство, дзен) [1, с. 12].

Рисунок 1. – Эннеаграмма и эннеатипы



В своём современном виде Э. не является религиозным течением и никоим образом не определяет религиозные предпочтения индивидуума. Скорее это один из способов самопознания и глубокой саморефлексии [3, с. 26].

Рисунок 2. - Бессознательные мотивации девяти типов



Разделение на девять типов основывается на убеждении, что в основе всех шаблонов мышления, поведения и коммуникации человека с окружающим миром и самим собой лежит его **глубинная бессознательная мотивация** [1, с. 9]. Она никак человеком не осознаётся, как бы всегда находится в «слепом пятне» (Рисунок 2). Или есть другое сравнение, придуманное автором данной статьи, мотивация – это глаза, которыми мы смотрим на мир, но их самих видеть мы не можем (без зеркала). Глубину мотивации хорошо иллюстрирует следующая картинка (Рисунок 3):

Рисунок 3. Глубинная мотивация и ассоциированные психологические процессы

Э. существенно отличается от других типологий тем, что, определив свой тип, индивид начинает своеобразное путешествие внутрь себя, встречая на этом пути множество внутренних открытий, своего рода инсайтов. Можно сказать, что Э. – это путь развития человека, а не только типология характеров (личности) [1, с. 10]. Повышая осознанность, данная система знаний привносит в жизнь человека больше понимания того, как и куда ему стоит двигаться в своём развитии: как социализироваться, на какую

работу устраиваться, какие хобби можно сделать своей профессией, какие навыки стоит разрабатывать и т.д.

Следует предположить, что типология характеров – это лишь одна из граней данной системы знаний. В Э. определение типа характера человека (эннеатипа) представляет собой начало длинного пути психического и духовного самосовершенствования индивида.

На данный момент как типология Э. не является общепризнанной в научной среде по трём ключевым причинам:

1) не разработан и не унифицирован терминологический аппарат;

2) нет чёткого инструментария по определению эннеатипа человека;

3) история происхождения эннеаграммы имеет хоть и древние, но в определённой степени оккультные корни;

Если с последним пунктом мы поделать ничего не можем, то первые два представляют собой определённый научный интерес, так как являют собой своего рода вызов учёным психологам, философам, социологам. Так многие термины и определения были даны американским психологом-психотерапевтом Клаудио Наранхо, одним из первых учеников Ф. Перлза. Именно Наранхо привёз в Западный мир учение об Э. из Южной Америки – из школы «Арика» Оскара Ичазо [1, с. 12]. Он же, Наранхо, опираясь на свой богатый опыт характерологических исследований, составил наиболее подробное на сегодняшний день описание всех девяти типов личности (характеров). Неоценимый вклад в развитие учения внесла и К. Хорни, с которой у К. Наранхо и Ф. Перлза были самые тесные связи [2, с. 9]. За последние десятилетия модель получила дальнейшее развитие по мере того как ведущие семинаров и авторы книг по Эннеаграмме, в частности Хелен Палмер, Дон Рисо, Расс Хадсон, Хамид Али и многие другие интегрировали в неё идеи и разработки современной психологии.

Автор данной статьи ставит своей целью сосредоточиться над вторым пунктом, а именно разработать свой авторский тест на русском языке для определения эннеатипа. Для этого в нашем пилотажном исследовании были взяты за основу некоторые **базовые утверждения**, характеризующие взгляды представителей того или иного типа по Э. на окружающий мир и самого себя. На добровольной основе испытуемым предлагалось оценить по девятибалльной шкале степень соответствия каждого из утверждений их собственным взглядам на жизнь и себя в ней. Баллы суммировались и определялся эннеатип. Опросник заполнялся в интернете в формате Google Forms, после чего следовала обработка результатов в программе MS Excel и высылалось описание эннеатипа (эннеатипов) на электронный адрес респондента. Всего было опрошено 200 человек. Важно отметить, что в модели Э. (как типологии характеров) имеют место два факта:

1) особое внимание уделяется влиянию *соседних типов* (ведь все типы расположены на окружности);

2) каждый тип связан особым способом *с двумя другими*: в случае специфического для эннеатипа стресса происходит переход личности к паттернам того типа, *к* которому направлена стрелка, в случае же нахождения в зоне комфорта, личность начинает проявлять паттерны того типа *от* которого идёт стрелка (переходы).

Эти два момента, несомненно, могут запутать неподготовленных исследователей при обработке результатов теста. Так при исследовании наиболее известных в зарубежной литературе тестов RHETI, SEDIG и WEPSS, последний показал чёткую тенденцию к системной ошибке, когда результаты указывали именно на соседний тип [4]. Опираясь на то же самое зарубежное исследование, стоит отметить, что точность определения эннеатипа с помощью этих опросников составляла 27%, 58% и 33% соответственно. Процент измерялся относительно результатов структурированного интервью тех же испытуемых, что проходили эти тесты [4]. Здесь следует признать, что в мировой практике на данный момент наиболее точным методом определения эннеатипа человека

является именно интервьюирование специалистом, обладающим высоким уровнем квалификации в области модели Э.

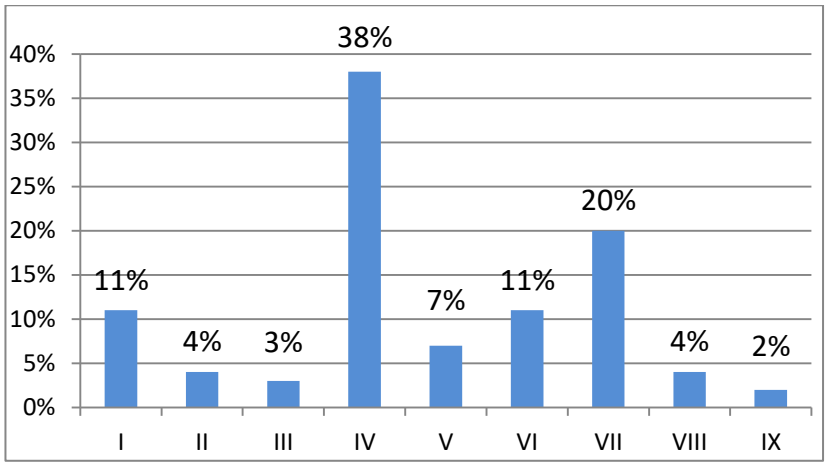
В нашем пилотажном исследовании были получены следующие результаты:

1) так же как и в случае теста WEPSS, данные об эннеатипе испытуемого зачастую искажались в сторону одного из соседних типов;

2) до 15% случаев определения эннеатипа по опроснику давало *одинаковые* баллы по двум, а иногда и трём типам.

Сначала мы представим график распределения эннеатипов, которые были определены однозначно. При этом разброс по эннеатипам представлял собой следующую картину (График 1; 200 респондентов, случайная выборка из популяции):

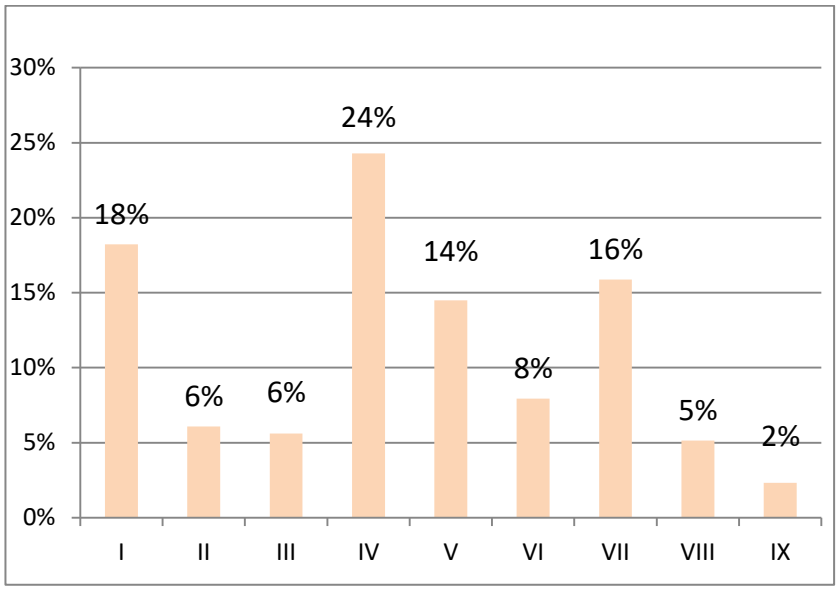
График 1. – Распределение эннеатипов, определённых однозначно



Как мы видим из представленных данных, распределение представителей различных эннеатипов неравномерно. Это может быть следствием влияния случайных ошибок либо, что, скорее всего, отражает психологические особенности испытуемых. Так, одной из характеристик типов IV и VII является выраженная потребность в интенсивных переживаниях и новом жизненном опыте, в том числе стремление познать себя. Отсюда, вероятнее всего, и следует интерес к прохождению каких-либо тестов. Глубинной бессознательной мотивацией IX типа является психологическая лень, или «самоусыпление» (Рисунок 2). Этим вполне можно объяснить, почему представителей этого типа среди прошедших тест оказалось меньше всего.

Интересные данные получились, когда мы взяли в расчёт результаты, указывающие на два и более эннеатипов у одного респондента (График 2.)

График 2. – Распределение эннеатипов, определённых *не* однозначно



В этом случае (График 2) мы наблюдаем резкий подъём значений у эннеатипов I и V. Это весьма элегантно объясняется с позиции перехода личности к паттернам другого эннеатипа под воздействием стресса либо комфорта (см. Рисунок 1). Так и IV, и VII эннеатипы имеют переходы (в комфорте и в стрессе соответственно) к паттернам I эннеатипа; подъём показателей по V эннеатипу можно объяснить двумя причинами: 1) это «комфортный» переход VII типа, 2) это влияние соседнего, четвёртого, типа.

Таким образом, из нашего пилотажного исследования можно сделать ещё и третий вывод: эннеатипы IV и VII имеют наибольшую тенденцию к прохождению психологических тестов на самопознание

Чтобы сделать окончательный вывод, например, о распределении эннеатипов в популяции, необходимо отобрать случайную группу людей (от нескольких десятков до нескольких сотен или даже тысяч) и подвергнуть их *всех* опросу. В этом случае элиминируется фактор новизны или заинтересованности испытуемых.

Также в дальнейшем необходимо уделить особое внимание переходам, так как последние чётко указывают на эннеатип, избавляя тем самым от интерференции соседних типов эннеаграммы.

Abstract: In the article personality model enneagram is considered in the context of other typologies. Assessment results of plausibility of some foreign tests for indicating enneagram types are compared. Authentic pilot study results for creating Russian-speaking questionnaire are given. Main findings are personality types allocation, probable causes for results distortion and further recommendations for Russian-language questionnaire elaborating.

Keywords: typology; personality model; test; questionnaire; enneagram; enneatype; allocation; Myers-Briggs; MBTI; sociotypes; comparison

Литература

1. Макани, Х.К. Эннеаграмма: Ваш путь личностного развития, пересмотренное и дополненное / Х. К. Макани; пер. с англ. И. Каропы – Москва: «Ганга», 2014. – 288 с.
2. Наранхо, К. Характер и невроз / К. Наранхо. – Москва: «Ганга», 2014. – 420 с.
3. Рисо, Д.Р. Мудрость эннеаграммы: Полное руководство по психологическому и духовному росту для девяти типов личности / Д.Р. Рисо, Р. Хадсон. – Москва: Открытый Мир, 2012. – 536 с.
4. 9 types [Электронный ресурс] / What's the best Enneagram test?. – Режим доступа: http://9types.com/writeup/Best_test.html. – Дата доступа: 10.05.2017.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Т.А. Прудникова
Московский Государственный психолого-педагогический Университет

В статье рассматриваются наиболее современные и часто используемые в образовательной сфере психолого-педагогические технологии. В последнее время вопрос о применении инновационных технологий в образовании становится все более актуальным. Перед педагогом встают новые задачи и открываются новые возможности применения различных технологий. Инновационные технологии — это «система методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счёт динамичных изменений в личностном развитии ребёнка в современных социокультурных условиях». [№1., с.23-24]. Использование современных образовательных технологий обеспечивает гибкость образовательного процесса, повышает познавательный интерес обучающихся, творческую активность, мотивацию.

Ключевые слова: коммуникативные технологии, рефлексивные технологии, игровые технологии, арт-технологии, кейс-технологии, мультикультурная среда, приемы обучения, гибкость образовательного процесса, мотивация, эмпатия.

Инновационные психолого-педагогические технологии (ИППТ) условно можно разделить на четыре группы: коммуникативно-диалоговые, проблемно-поисковые, имитационно-игровые и рефлексивные. Рассмотрим наиболее интересные и современные формы реализации ИППТ.

1. **Коммуникативные технологии**

Цель данных технологий - развитие коммуникабельности, формирование коммуникативных компетенций основными средствами риторики.

Основные виды*:* диспут; дискуссия; интеллектуальный бой; телемост; пресс-конференция; интервью; интервью-диалог; турнир ораторов; открытая кафедра; «волшебный стул» и др. Например, **«Техника аквариума»** - разновидность дискуссии, которая усиливает включенность участников в групповое обсуждение проблем, развивает навыки групповой работы, совместного принятия решения. Её процедура выглядит таким образом:

1. Постановка проблемы ведущим.
2. Деление аудитории на подгруппы, расположенные по кругу.
3. Каждая подгруппа выбирает одного его члена, который будет представлять позицию подгруппы всей аудитории.
4. Дается коллегиальное обсуждение проблемы внутри группы (время фиксированное) для определения общей точки зрения.
5. Ведущий просит всех представителей группы выйти в центр и отстоять позицию своей группы.
6. Остальные имеют право задавать провокационные вопросы.
7. Если представитель подгруппы затрудняется ответить, можно взять паузу или в письменном виде (записка) подсказать.
8. Анализ качества аргументации выступающих; подведение итогов; выявление лучших.

«Турнир ораторов» - обеспечивает развитие коммуникативных способностей, способствует освоению искусства публичного выступления, которое оценивается по следующим критериям: логика выступления, художественность речи, общение с публикой, умение демонстрировать наглядный материал и т.п.

Выбираются из аудитории два конкурсанта – оратора, которые заранее готовят свои выступления по обозначенным темам. Остальные – члены жюри, которые должны

оценить выступающих. Ораторы поочередно докладывают. Затем члены жюри определяют победителя методом открытого голосования.

«Волшебный стул» - социально-психологическая форма групповой деятельности, которая позволяет развивать у студентов интерес к человеку как таковому и содействовать формированию достоинства как черты личности. В ней сочетаются ценностно-ориентированная и игровая деятельность. На «волшебный стул» приглашается один из участников игры: как только он садится, присутствующие поочередно произносят вслух все положительные стороны личности (внешние и внутренние качества, черты характера). Данная форма работы позволяет взглянуть на товарища с социально-ценностной позиции; стимулирует говорить комплименты друг другу сейчас и теперь; развивает эмпатию; изменяет положение в группе; переориентирует внимание студентов с «недостатков» на «достоинства» сидящего на стуле.

«Открытая кафедра» - один из способов вывести студента на осознание себя в мире, мира в себе, содержания и сути жизни, связи своего «я» с всеобщей жизнью. На открытую кафедру восходит студент в роли гражданина мира, человека, жителя Земли: он говорит о своих общественных интересах, личностной озабоченности всем происходящим в мире, как если бы ему представили такую кафедру, с которой можно было бы говорить со всем человечеством. При этом важно, чтобы максимально соблюдался принцип добровольности: на кафедру свободно выходит тот, кто сам изъявляет желание публично высказать свою точку зрения. Отправным моментом для проведения «открытой кафедры» могут стать вопросы: «Что я сказал бы, если бы….»; «……если бы я был властен изменить мир»; «…..если бы меня услышало человечество»; «……если бы все государственные деятели сидели передо мной»; «….если бы я был президентом….» и т.п. так же возможен вариант гражданского отклика на случившиеся необычайные события в общественной жизни. Участвовать в «открытой кафедре» могут и преподаватели, предварительно обдумав тактику, чтобы не подавить свободы студента и не навязать им своей жизненной позиции.

«Круглый стол» - одна из форм познавательной деятельности, прогнозирования и развития определенной проблемы, воспитания логической культуры ведения дискуссий; беседа, в которой все участники обмениваются между собой мнениями «на равных». Формами круглого стола могут быть «заседание экспертной группы»; «форум»; «симпозиум»; «дебаты»; «судебное заседание».

Таким образом, «коммуникативно-диалоговые технологии, применяемые в образовательном процессе, обеспечивают овладение личностью способами публичного выступления, искусством ведения спора, диалога, полемики; умением работать в команде, проявляя толерантность к мнению оппонента и соучастника диалога, воспитание коммуникативной культуры и социальной мобильности в условиях мультикультурной среды». [№2 с.3-4].

2. Проблемно-поисковые технологии: виды, характеристика. Вторым видом ИППТ являются проблемно-поисковые технологии, основная цель которых развитие логического, креативного мышления; формирование самостоятельности, самоорганизации, умения работать в парах и группе; формирование общенаучных компетенций.

Одной из наиболее эффективных форм является проблемно-ситуативное обучение с использованием кейсов. Кейсовая технология (метод) обучения – это обучение действием. Суть кейс–метода состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений есть результат активной самостоятельной деятельности учащихся по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей. К кейс-технологиям относятся: метод ситуационного анализа; ситуационные задачи и упражнения; анализ конкретных ситуаций (кейс-стадии); метод кейсов; метод разбора

деловой корреспонденции; игровое проектирование; метод ситуационно-ролевых игр; метод дискуссии.

Итак, проблемно-поисковые технологии обеспечивают реализацию практико-ориентированного подхода, предполагающего интеграцию теории и практики, активизацию познавательной, научно-исследовательской активности обучаемых.

3. Имитационно-игровые технологии: виды, характеристика. Третью группу ИППТ составляют имитационно-игровые технологии. В современной педагогике и психологии всё большее внимание уделяется развивающему и обучающему аспекту игры, её коммуникативной и познавательной стороне.

Цель данных технологий: формирование умений моделирования профессиональной ситуации и обсуждения различных способов ее решения; развитие общепрофессиональных компетенций. Рассмотрим основные виды имитационно-игровых технологий.

Организационно-деятельностные игры направлены на разработку концепций, стратегий перспективного развития образовательного учреждения.

Имитационно-моделирующие *игры* упражняют будущих специалистов в проектировании моделей различных педагогических систем образовательного учреждения (воспитательных, образовательных, научно-исследовательских, авторских, различных форм обучения, внеаудиторной работы и т.п.).

Инновационные игры направлены на развитие инновационного мышления, поведения, способности разрабатывать проекты.

Рефлексивные – направлены на психологическое развитие каждого участника игры; снятие стереотипов, обучение анализу человеческих отношений, межгрупповому сотрудничеству.

Ситуационно-ролевые игры предполагают разыгрывание различных профессиональных ситуаций; стимулируют проявление актерского мастерства; способствуют улучшению вербального и визуального имиджа, развитию ассертивности.

Применяя игровые технологии в образовательном процессе, необходимо учитывать следующие этапы: вводный (подготовительный), основной (организация конкретного вида игры) и заключительный (послеигровая дискуссия).

Особое внимание следует уделить заключительному этапу, который позволяет решить следующие послеигровые задачи дискуссии:

- Установить те проблемы, явления, которые были в игре;
- Определить и показать соответствие игры реальной жизни;
- Оценить принятые в игре решения, их эффективность, нравственный или ценностный смысл;
- Выявить причины позитивного и негативного поведения участников в игре;
- Установить, имеют ли место в реальной жизни подобные образцы поведения;
- Предложить, что нужно изменить в игре, в действиях участников, чтобы достичь лучшего результата;
- Подумать, какой урок можно извлечь для профессиональной деятельности. Таким образом, «имитационно-игровые технологии способствуют формированию проектировочных, прогностических умений, развитию артистичности; умению вести конструктивные переговоры; овладению техниками «эвристического оптимизма» (ориентация на успех) в моделируемой профессиональной ситуации». [№5 с.105-106].

4. Рефлексивные (психотехнологии): виды, характеристика. Четвертая группа ИППТ представлена рефлексивными технологиями.

Цель данных технологий сформировать умение оценивать собственные ресурсы (личные качества), необходимые в решении конкретной моделирующей профессиональной ситуации.

Выделяются такие психотехнологии как социально-перцептивные, организационно-коммуникативные, когнитивные, рефлексивные, комплексные.

Психотехнологические задачи требуют «рефлексивного включения субъекта консультации в ситуацию, они могут быть образными, демонстрационными или иметь вид конкретных ситуаций; выполняют функции активизации мышления, часто также играют роль иллюстративного примера». [№3 с.290-29]. Предметная ситуация подразумевает моделирование для обучающихся условий профессиональной деятельности по типу конкретной ситуации, когда заданы все начальные условия и поставлена задача деятельности.

Итак, рефлексивные технологии являются не только самостоятельной группой ИППТ, способствующие профессионально-личностному росту будущего специалиста, но и являются обязательной составляющей проблемно-поисковых, коммуникативно-диалоговых, имитационно-игровых технологий.

На современном этапе большой интерес представляют **арт-технологии**, сущность которых заключается в применении различных техник разных видов искусств в учебно-воспитательном процессе как средство творческой самореализации и способа личностного развития будущего специалиста. Основными формами проведения арт-технологий являются: мини-лекции, ролевые и деловые игры, видеообсуждение, групповые дискуссии.

Мини-лекции - короткие (до 15 мин.) информационные модули, в которых в сжатой форме преподавателем излагаются теоретические положения рассматриваемой проблемы. Эти модули могут как предварять отработку участниками иллюстрируемых положений (из теории - в практику), так и подводить итог проведенному взаимодействию в группе (из практики – в теорию).

Ролевые и деловые игры - проигрывание участниками конкретной профессиональной ситуации.

Видеообсуждение - просмотр и анализ по заданному алгоритму видеосюжета обозначенной темы (проблемы).

В зависимости от вида художественно-творческой деятельности выделяют следующие направления арт-технологий: библиотерапия, музыкотерапия, драматерапия, сказкотерапия, изотерапия.

Библиотерапия – «направление арт-терапии, основанное на исцеляющем воздействии слова, то есть самовыражение через творческое сочинение». [№8 с.125]. Основные техники, которые можно применять на различных занятиях с учетом специфики изучаемой дисциплины, это: использование готовых произведений любого жанра, письма (коллеге, начальнику, конкуренту и т. п.), стихи (использование размера без рифм), написание любого литературного произведения, рассказ на заданную (выбранную) тему, автобиография в виде литературного произведения, сочинение сказки, драматургия, синквейн.

Например, синквейн – литературная форма, сочиняемая по жесткой схеме, которая не изменяется. Состоит из 11 слов, рифмовать запрещено, предлоги и союзы словами не являются.

Ценность данной техники заключается в том, что личность может изменить нежелательное состояние, в которое человек регулярно попадает.

Основная идея этой процедуры: меняя действия, совершая нечто новое, пробуя различные варианты, мы способны изменить своё состояние или укрепить, если речь идет о положительных эмоциональных состояниях.

Драматерапия - вид игровой деятельности, ориентированный на «процесс и на удовольствие в этом процессе, связана со способностью выражать события и переживания ярко и точно; способность посмотреть на них другими глазами».[№8 с.107]. Направлена на развитие спонтанности, импровизационности, пластичности (телесной, эмоциональной,

когнитивной), харизматичности; расширению поведенческих реакций, возможности переиграть жизненные сценарии.

Основные техники драматерапии: сценическая пластика (пантомима, пластические этюды, сценический танец), работа с голосом («озвучка» фрагментов знакомых фильмов, сказок, жизненных сюжетов), беспредметные и предметные этюды, театр кукол и др.

Сказкотерапия - использование сказки в целях психодиагностики развития и креативности личности.

Существуют такие виды как: рецептурные сказки, сочинение сказок, драматерапия сказки, рисование сказки, сказочное путешествие.

Изотерапия - применение художественно-изобразительных средств с целью коррекции и развития личности.

Основными видами являются - рисунок, коллаж, лепка, скульптура, готовые произведения художественного искусства.

Наиболее популярные техники использования рисунка:

- Рисунок по кругу (групповая динамика, система взаимоотношений и стилей поведения в команде);
- Общий рисунок на заданную (свободную) тему;
- «Триптих» («Я какой есть», «Я глазами других», «Я каким хочу быть» др.);
- Автопортрет (портрет группы);
- Рисование стихов, музыки (снятие напряжения);
- Рисование своих чувств, эмоций, переживаний, настроений.
- Ассоциативное рисование;

Музыкотерапия – «воздействие музыки на психические структуры личности посредством: сочинения музыки (импровизации), рисование музыки; вокалотерапия с драматизацией; импровизация на различных музыкальных инструментах; слушание музыки и обсуждение возникших ассоциаций; сочинение рассказов, стихов после прослушивания музыки »[№8 с.156].

Итак, применение арт-технологии в образовательном процессе будет способствовать созданию благоприятного социально-психологического микроклимата; снижению напряженности, развитию творческих способностей.

Таким образом, инновационные современные технологии способствуют интерактивному взаимодействию, которое подталкивает учащегося сделать выбор, проанализировать его, исправить ошибки, способствует повышению его интеллектуального уровня, развитию навыков критического мышления и самооценки, памяти и речи.

Abstract. The article deals with modern and widely used psychological technologies in education. The question of apllying innovative technologies in the educational sphere is becoming more and more actual. Teachers face with new opportunities of using various technologies. Innovative technologies is a «system of methods, teaching and educational tools, oriented to the achievement of positive result through dynamic changes in personal development in modern socio-cultural conditions». The usage of modern educational technologies makes an educational process more flexible, it also increases students' interest, creative activity and motivation.

Keywords: communicative technologies, reflective technologies, game technologies, art-technologies, case-technologies, multicultural environment, teaching methods, education flexibility, motivation, empathy.

Литература

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие / сост. Т.Г. Мухина. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.

2. Гущин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна», 2012. – № 2. – С. 1-18.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для высш. учеб. заведений / И.Г. Захарова. - М.: «Академия», 2008., с.338
4. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранных языков. Тезисы докладов II международной научно-практической конференции / Под редакцией – М.: МГУ, 2006.
5. Князев А.М., Одинцова И.В. Акмеологические технологии активно-игрового обучения. – М., 2007. – 215 с.
6. Князев А.М., Одинцова И.В. Режессура и менеджмент технологий активно-игрового обучения: Учебное пособие/Под ред. А.А.Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2008. – 208 с.
7. Князев А.М., Одинцова И.В. Системные деловые игры в образовании. – М., 2006. – 230 с.
8. Колонина Т.Ю., Трусь А.А. Арт-терапевтические техники в тренинге. СПб.: Речь, 2010. – 189 с.
9. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Бордовской Н.В. — 2-е изд., стер — М.: КНОРУС, 2011. — 432 с.
10. Тихобаев, А.Г. Интеракивные компьютерные технологии обучения. // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 8 (123). — С. 81–83.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕ-КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Сайфуллина Н.А.
Научный руководитель: к. пс.н., Ахметзянова А.И.

Одной из важнейших высших психических функций, играющих приоритетную роль в психическом развитии, является речевая функция. Именно формирование и овладение навыками коммуникации создает фундамент для специфических социальных контактов ребенка.[1] Глобальный характер проблемы социализации детей с тяжелыми нарушениями речи обусловлен показателями данных статистики. В последние годы отмечается неуклонный рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе, страдающих тяжелыми нарушениями речи. Актуальность разработки всесторонней психологической помощи лицам, страдающим тяжелой речевой патологией, обусловила необходимость углубленного психологического изучения данной категории.

В настоящее время внимание психологов направлено на новое актуальное направление, а именно – изучение характеристик прогностической компетентности лиц с речевой патологией. Прогнозирование речи отражает некоторый фрагмент предшествующего опыта в единстве его перцептивных, когнитивных и аффективных характеристик, ракурс переживания этого опыта и отношение к нему .[2] У лиц с речевой патологией данный компонент имеет отличительные черты, которые на сегодняшний день не изучены комплексно. Во многих исследованиях доказано, что выбор стратегии речевого поведения взаимосвязан с частотно-вероятностной организацией словаря в памяти носителя языка, частота встречаемости определенных слов, речевых штампов, клише, высокочастотных словосочетаний детерминирован частотой встречаемости в опыте индивида.

Цель. Изучение рече-коммуникативной функции прогностической компетентности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Респонденты и методы. Всего в исследовании приняли участие 36 респондентов младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, учащиеся ГБОУ «Казанская школа-интернат №7». Была применена методика «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы», разработанная кафедрой дефектологии и клинической психологии Казанского (Приволжского) федерального университета (А.И. Ахметзянова и др.) .[3] Она позволяет определить основные сферы отношений младших школьников: учение, общение со сверстниками, общение со взрослыми, виртуальное общение, отношение к болезни, отношения в семье. Каждая сфера отношений позволяет увидеть действия как в учебной, так и в неучебной ситуациях.

Результаты. При исследовании рече-коммуникативной функции прогностической компетентности у 36% респондентов был выявлен высокий уровень (16-24 б.), у 47% средний уровень (8-16 б.). У 17% респондентов результаты соответствовали низкому уровню (менее 8б.), характеризующемуся посредственным выполнением предъявленных заданий. Респонденты слабо ориентировались в коммуникативной ситуации, 16% респондентов оказались неспособны спрогнозировать дальнейшую коммуникацию. Стоит подчеркнуть, что наибольшие трудности были отмечены в планировании коммуникативной деятельности.

Особое внимание стоит уделить анализу уровня развития рече-коммуникативной функции прогностической компетентности по критериям, предложенными автором методики: вербализация прогноза, полнота использования рече-языковых средств, наличие в прогнозе высказываний участников, наличие в речи формы будущего времени глагола. На Рис. 1 представлен средний бал респондентов по каждому критерию, предложенному автором. Максимальный балл по каждому критерию равен 1.

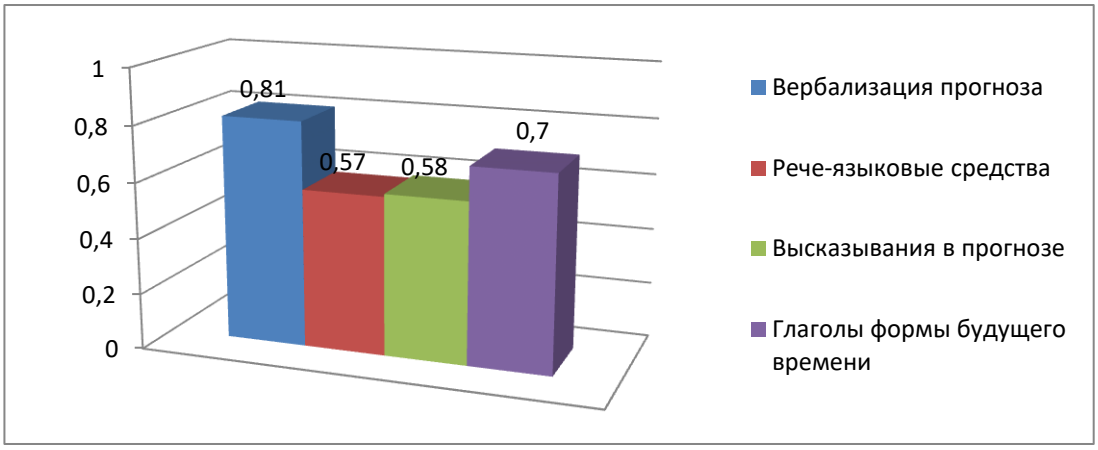


Рис.1. Уровень развития рече-коммуникативной функции прогностической компетентности.

Наглядно показано, что максимальные показатели достигнуты по критерию «Вербализация прогноза», что является отражением систематической коррекционной работы с детьми с тяжелыми нарушениями.

Однако мера владения респондентов лексико-грамматическими и синтаксическими конструкциями явилась самым низким показателем – 0,57б., что отражено в шкале «Рече-языковые средства». (См.Рис.1) Респонденты не использовали языковые средства в соответствии с речевой ситуацией. По шкале «Высказывания в прогнозе» видно, что данный показатель характеризуется уровнем ниже среднего, что напрямую влияет на низкий уровень коммуникативной компетентности в целом и дельнейшую социализацию данной категории детей.

Выводы. Выявленные показатели уровня развития рече-коммуникативной функции прогностической компетентности свидетельствуют о необходимости целенаправленной коррекционно-развивающей работы у детей с тяжелой речевой патологией с учетом каждого из критериев методики. Трудности формирования коммуникативных компетенций определяют особые образовательные потребности учащихся с тяжелыми нарушениями речи, которые заключаются в специальных методах формирования эффективной речевой коммуникации, подборе адекватных способов достижения образовательных целей. Все это позволит не только добиться высокого уровня прогностической компетенции в коммуникации, но и сможет оптимизировать пути успешной социализации детей, путем более эффективной коррекционной работы с учетом полученных результатов.

На основании и полученных результатов и были разработаны игры и задания, направленные на формирование рече-коммуникативной функции прогностической компетентности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

«Когнитивные исследования и разработки в психологии и образовании»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ КОНФЛИКТНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ СПОРТА

Ю.А. Варицкий
кандидат педагогических наук, доцент
Гжельский государственный университет

В данной статье проведен теоретический анализ литературы по проблеме конфликта в спортивной среде. Отобраны и использованы методики изучения конфликтного поведения. Определены психологические особенности и преобладающие стратегии поведения в ситуации конфликта в различных видах спорта. Выявлены сходства и различия в конфликтности спортсменов различных спортивных специализаций. Предложены практические рекомендации по оптимальному использованию конфликтного поведения в спортивной деятельности.

Ключевые слова: конфликт, конфликтное поведение, стратегии поведения в конфликтных ситуациях, конфликтологическая компетентность, командные виды спорта и единоборства.

Актуальность проблемы. Современный спорт предъявляет высокие требования к физическим и психическим возможностям человека. Тренировочный и соревновательный процесс нередко сопровождается возникновением конфликтных ситуаций, переходящих либо в непосредственное, открытое, конфликтное взаимодействие, либо в скрытый или внутриличностный конфликт.

С одной стороны, спорт значительно способствует проявлению или трансформации негативных психических состояний, снижая вероятность возникновения конфликтов, с другой, способствует формированию агрессивности и соперничества, повышающих конфликтность спортсменов.

Недостаток объективной информации о характере конфликтного взаимодействия в спорте, связанный с недостаточным количеством отечественных исследовательских работ, посвященных психологии спортивного конфликта и отсутствие специализированных программ, направленных на обучение спортсменов и тренеров конструктивным средствам разрешения конфликтов, оказывает отрицательное влияние на систему подготовки спортсменов к соревнованиям, что повышает актуальность исследования конфликтов в спортивной деятельности.

Цель исследования — выявление психологических особенностей конфликтного поведения и наиболее выраженных различий в конфликтности спортсменов разных специальностей.

Объектом исследования является поведение спортсменов в конфликтной ситуации, его характеристики и особенности, а п**редметом** исследования - психологические факторы конфликтности спортсменов различных специализаций.

Гипотеза. Мы предполагаем, что спортсмены командных видов спорта (футбол, волейбол, баскетбол) и единоборств (бокс) более конфликтны, чем спортсмены индивидуального вида спорта (лёгкая атлетика).

Частная гипотеза. Предполагается, что спортсмены различных спортивных специализаций используют различные стратегии конфликтного поведения, обусловленные как индивидуально-личностными особенностями, так и спецификой взаимодействия с партнерами и соперниками в рамках спортивно-соревновательной деятельности. Наша гипотеза строится на предположении о том, что повышенная вынужденная непосредственная контактность спортсменов командных видов спорта и единоборств во время тренировок и соревнований является одним из факторов порождения конфликтного поведения индивида, а для легкоатлетов это не характерно, так как они не имеют непосредственного контакта с другими спортсменами и борются на соревнованиях не против кого-то, а в единоличном первенстве.

Исходя из цели и гипотезы исследования, можно поставить следующие **задачи**: 1) провести теоретический анализ литературы по проблеме конфликта в спортивной среде; 2) отобрать и использовать методики изучения конфликтного поведения; 3) определить психологические особенности и преобладающие стратегии поведения в ситуации конфликта у спортсменов различных спортивных специализаций; 4) выявить сходства и различия в конфликтности спортсменов различных спортивных специализаций; 5) предложить практические рекомендации по оптимальному использованию конфликтного поведения в спортивной деятельности.

Для решения поставленных задач исследования были использованы следующие методы: 1) анализ литературы по теме; 2) анкетирование (анкета первичного опроса); 3) тестирование: а) методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К.Томаса; б) опросник уровня агрессивности Басса-Дарки; в) методика оценки агрессивности в отношениях А.Ассингера; 4) математико - статистический анализ экспериментальных данных.

Для реализации первичного опроса мы разработали анкету, включающую 3 вопроса с 3 вариантами ответов (А – Да; Б – Нет; В – Затрудняюсь ответить), направленных на выяснение представления спортсмена о конфликтных составляющих своего вида спорта. Вопросы следующие: 1. Имеет ли значение конфликтность для соревнований? 2. Нужно ли быть более конфликтным, чтобы победить на соревнованиях? 3. Как Вы думаете, Ваш вид спорта делает человека более конфликтным?

Данные вопросы нами выбраны для определения отношения спортсменов к конфликтам и влияния спортивной деятельности на конфликтное поведение. Количество вопросов анкеты определялось задачами экспресс - оценки конфликтности спортсменов различных специализаций. Данная анкета служила нам в ориентировке для проведения других методов исследования и для более точного решения исследовательских задач. Конечный экспериментальный материал, полученный с помощью используемых методик обрабатывался на компьютере с использованием программы Кулаичева А.П. STADIA 8.0 для Windows (1996-2011).

Организация исследования. Исследование проводилось поэтапно. В исследовании участвовало 50 студентов МГАФК (10 легкоатлетов, 10 боксёров, 10 футболистов, 10 баскетболистов и 10 волейболистов), из них 12 девушек и 38 юношей в возрасте 17 – 22 года. Эти группы испытуемых связаны с индивидуальным (лёгкая атлетика), командным (баскетбол, волейбол, футбол) видами спорта и единоборством (бокс).

Конфликт – столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов двух или более людей.

Конфликтное поведение – это действия, направленные на то, чтобы прямо или косвенно блокировать достижение противостоящей стороной ее целей, намерений, интересов (вторая стадия конфликта). Конфликтные действия резко обостряют эмоциональный фон протекания конфликта, эмоциональный же фон, в свою очередь, стимулирует конфликтное поведение.

Спорт является областью конфликтов, порождаемых спортивным соперничеством, борьбой, противостоянием, первенством. Стремление к достижению успеха на соревнованиях тоже является дополнительным источником конфликтных ситуаций, разрешение которых в значительной степени зависит от психологических особенностей конфликтности спортсменов различных специализаций.

Проводя теоретический анализ конфликтологических проблем в спортивной среде, нами выявлено, что в качестве основных, наиболее значимых причин спортивных конфликтов авторами отмечаются факторы, связанные с непосредственной спортивной деятельностью, а также что конфликты в спорте имеют свою специфику и заметно отличаются друг от друга в зависимости от вида спорта. Тем не менее, остаётся недостаточным количество данных в отношении различных видов спортивных

конфликтов, что делает необходимым проведение дополнительных исследований в данном направлении, так как именно анализ причин позволяет судить о возможности конструктивного или деструктивного разрешения конфликта, о его роли в развитии личности спортсмена и результативности спортивной деятельности.

Противоречивое влияние конфликта способно распространятся на личность участников, на целые социальные системы, на конечный результат деятельности. Анализ литературы по спортивной психологии и отдельным видам спорта, показал в целом двойственное отношение к данному феномену.

Проанализировав полученные данные в исследовании, мы отметили, что для исследуемых спортивных специализаций характерны следующие стратегии поведения в конфликтных ситуациях: лёгкая атлетика – компромисс и избегание, боксёры – сопротивление и компромисс, футболисты – сотрудничество и приспособление, баскетболисты – сопротивление и сотрудничество, волейболисты – сотрудничество, компромисс и избегание.

Наша гипотеза по методике К. Томаса в отношении «сопротивления» подтвердилась для боксёров, а по шкале «сотрудничество» подтверждается в отношении боксёров, но не подтверждается в отношении командных (волейбол, баскетбол, футбол) и индивидуальных (лёгкая атлетика) видах спорта. По остальным стратегиям конфликтного поведения наши результаты оказались противоречивыми.

По методике Басса-Дарки анализ данных показал, что враждебность наиболее выражена у волейболистов и баскетболистов, а меньше всего выражена у футболистов, боксёров и лёгкоатлетов. Агрессивность наиболее выражена у баскетболистов, волейболистов и боксёров, а меньше всего выражена у футболистов и лёгкоатлетов. В целом данные показывают, что по шкале «агрессивность» наша гипотеза частично подтверждается, а по шкале «враждебности» наблюдаются противоречивые результаты.

По методике А.Ассингера нами обнаружен самый низкий уровень агрессивности в отношениях у боксёров: мы предположили, что, возможно, это связано с проявлением кодекса чести в этом виде спорта и стремлением спортсмена победить в честном бою, лицом к лицу, при постоянном контроле со стороны судьи; по-видимому, эти же факторы объясняют высокий уровень агрессивности в отношениях спортсменов командных видов спорта: игра за спиной, эффект толпы, закрывание обзора игры для судьи, возможность совершить нарушение без наказания.

Обобщив все полученные данные в исследовании, мы считаем, что больше всего конфликтному поведению подвержены командные виды спорта и единоборства, чем индивидуальные виды.

Таким образом, наша гипотеза, которая состояла в том, что спортсмены командных видов спорта и единоборств более конфликтны, чем спортсмены индивидуального вида спорта, подтвердилась частично.

Практические рекомендации. Спортивному психологу совместно с тренером проводить исследования уровня и характера конфликтности подобно нашему исследованию как у всей команды в целом (если это, например, командный вид спорта), так и у каждого отдельно спортсмена (как в командных, так и индивидуальных видах спорта и единоборстве). Таким образом, тренер, зная, состояние уровня конфликтности команды в целом или каждого отдельного спортсмена, зная стратегии поведения в конфликтных ситуациях, приемлемых для его спортсменов, поможет ему проводить профилактику деструктивных конфликтов и эффективно управлять конструктивными конфликтами по мере их поступления.

С учётом проведённого исследования мы полагаем, что современному тренеру любого вида спорта необходимо формировать конфликтологическую сензитивность, которая представляет собой специальный настрой на выявление уровня и характера конфликтности у спортсменов. Этот вид чувствительности бывает двух видов:

концептуальный и *эмпирический. Концептуальная* сензитивность формируется в процессе приобретения знаний по конфликтологии и их применении в конкретных условиях тренировочной и соревновательной деятельности (от знаний к практике). *Эмпирический* тип чувствительности возникает непосредственно в конфликтных ситуациях и при их практическом разрешении (от практики к знаниям). Современному тренеру рекомендуется развивать оба вида сензитивности с приоритетом чувствительности концептуального типа, так как опыт выявления и управления конфликтами на концептуальном уровне развивается быстрее и точнее, чем на эмпирическом уровне. Для этого тренеру необходимо активно повышать свой уровень конфликтологической компетентности в следующих направлениях: 1) самостоятельное изучение конфликтологической литературы; 2) прохождение тренерских курсов повышения квалификации в области практической конфликтологии; 3) участие в конфликтологических тренингах, специально организованных спортивными психологами для решения конкретных профессиональных задач; 4) обращение за консультативной помощью в психологические центры с запросами конфликтологической направленности.

Поскольку нам до конца не известно, как конфликты влияют на успешность спортсменов в соревновательный период, то мы решили предложить отдельные рекомендации с учётом ответов на первый и второй вопросы разработанной нами анкеты. Ключевым мы считаем второй вопрос, так как он позволяет оценивать влияние конфликта на соревновательную результативность с позиции спортсменов различных специализаций. Наибольшее количество положительных ответов мы получили у боксёров, баскетболистов, футболистов и волейболистов, причём на второй вопрос больше всего согласия дали боксёры. Исходя из результатов нашего исследования, мы считаем, что целесообразно повышать уровень конфликтности у спортсменов перечисленных специализаций, особенно у боксёров. Формирование конфликтного поведения у легкоатлетов, скорее всего не даст нужных соревновательных результатов. Из всех характеристик конфликтности спортсменов командных видов спорта и единоборств мы решили остановиться на стратегиях конфликтного поведения. В связи с этим для повышения спортивной результативности мы рекомендуем развивать у спортсменов командных видов спорта стратегии внутрикомандного сотрудничества во время выступления и сопротивления по отношению к соперникам, у боксёров - стратегии сопротивления по отношению к противоборствующей стороне.

Главная задача тренера в конфликтных ситуациях определить влияние конкретного конфликта на результативность спортсмена во время соревнований и использовать эти ситуации для выступления спортсмена. Иногда нужно искусственно создавать конструктивный конфликт для достижения запланированных спортивных результатов.

В целом конфликты, специально регулируемые тренером, должны повышать функциональные возможности спортсменов (скорость, силу, выносливость и т.д.). В идеале тренер должен стремиться к тому, чтобы конфликты способствовали личностному росту спортсмена и укреплению его физического, психического и духовного благополучия.

Annotation. This article presents a theoretical analysis of the literature on the problem of conflict in the sports environment. The methods of conflict behavior study are selected and used. Psychological features and prevailing strategies of behavior in a situation of the conflict in various sports are defined. Similarities and differences in the conflict of athletes of various sports specializations are revealed. Practical recommendations on optimal use of conflict behavior in sports activity are offered.

Keywords: conflict, conflict behavior, strategies of behavior in conflict situations, conflict competence, team sports and combat sport.

ПСИХОГЕНЕТИКА ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ: СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ДОСТИЖЕНИЯ

Вереш П.Т.
доктор исторических наук, профессор,
Институт комплексных исследований гуманитарных наук
Академии наук Венгрии, Будапешт, Венгрия
Арпентьева М.Р.
доктор психологических наук, доцент,
член-корреспондент Российской академии естествознания (РАЕ),
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского,
Югорский государственный о университет,
г. Калуга, г. Ханты-Мансийск, Россия

Утверждение зарубежных психогенетиков о том, что уровень IQ у разных народов является генетически детерминированным, врожденным свойством, и изменяется по законам нормального распеределения, не только эмпирически, но и методологически совершенно неверно. Распределение креативных людей в этносах не соответствует популярному гауссовскому распределению, как традиционно, но совершенно ошибочно предполагают западные психогенетики уже более ста лет. Ближе к истине распределение, обнаруженное В. Парето - закон гиперболического распределения. Эта закономерность является одним из базовых законов, используемых в инфометрии – научной дисциплины, предметом которой являются измерения количественных характеристик информации. Однако эта статистическая закономерность, приложение закона гиперболического распределения, или «принципа Дж. Ципфа-В. Парето» до сих пор не была применена для описания распределения креативности в популяциях.

Ключевые слова: генетика, интеллект, евгеника.

Известный американский ученый Г.В. Оллпорт утверждал, что понятие «IQ У.Л. Штерна останется навсегда в истории международной психологии. Однако сам автор понятия, У.Л. Штерна, перед своей смертью (в 1938 году) явно осознал, что он совершил крупную методологическую ошибку, когда необдуманно предлагал коллегам использовать всего-навсего одну единственную цифру для отображения интеллекта человека. Ведь мозг человека - самая сложная система в мире [1; 6; 14; 20].

А. Кестлер, рассматривая феномен творчества, ввел понятие бисоциации [2, с. 89; 18]. Бисоциация – комбинация из двух идей, взятых из разных контекстов, ранее казавшихся несовместимыми. В противоположность к ассоциации, при которой мысли движутся в одном единственном поле, при бисоциации соединяются произвольные или противоположные мыслительные пространства, которые ведут к совершенно новым, до сих пор «немыслимым» путям решения. Бисоциация имеет большое значение не только в исследовании креативности, но и в других областях, в частности, пародирования и имитации научных исследований: в ситуациях, которые возникают при столкновении двух миров или двух понятий, которые раньше не имели друг с другом ничего общего. Основным качеством, необходимым для успешного осуществления этого процесса, является способность и готовность понимать происходящее, себя, мир, ситуацию, научные доктрины и результаты как минимум в двух одинаково возможных, но в обычной ситуации абсолютно несовместимых системах координат [2, с. 89; 18; 19]. По его авторитетному мнению, творческая оригинальность означает создание новой системы: но не из ничего, а из комбинации устоявшихся мыслей и процессов, их взаимного перекрёстного оплодотворения. Он называет этот процесс «бисоциацией». В нашей совместной работе мы раскрываем некоторые принципиальные вопросы относительно теоретической ограниченности псевдонаучных, но популярных технологий тестирования интеллекта людей в западных странах, стоящим за этим процессом ложным евгеническим

методологическим посылом и вращающихся вокруг этого псевдонаучного мифа об интеллекте огромных капиталов на протяжении XX столетия. Нами даны подробная методологическая критика заблуждений относительно широко распространённого научного мифа «наследования» таланта лженаучной евгенической преконцепции, принятой в течение более ста лет сообществом англосаксонских ученых. Категорическое утверждение зарубежных психогенетиков о том, что уровень IQ у разных народов якобы является генетически детерминированным, врожденным свойством, не только эмпирически, но и методологически совершенно неверно. Как и расистское представление о том, что социальные классы, этносы или антропологические расы можно сортировать по тестам IQ. Тестирование интеллекта с его декларированной, но до сих пор не доказанной связью с генетической передачей способностей, – не научная теория, а столетняя популярная псевдонаучная статистическая манипуляция. Дело в том, что Ф. Гальтон, отец исследования таланта несомненно выявил важную статистическую закономерность - «возвращение к среднему» [15; 16]. Это действительно полезный специфический статистический закон. Однако Ф. Гальтон совершенно не разбирался в генетике, он не понял и не принял концепцию гениального современника Г. Менделя (1910) о генах, и ошибочно предположил, что математическое правило под названием «возвращение к среднему» имеет непосредственное отношение к наследованию. Это было его огромной методологическая ошибкой**,** так же как и представление о том, что Гаусовская кривая является универсальной закономерностью. Ведь установление корреляции во время факторного анализа возможно только в том случае, если существует нормальное распределение явлений, и лишь тогда допустимо говорить о «возвращении к среднему». В других случаях, т.е. без наличия нормального распределения, это статистическое правило вообще не работает. Иными словами, возвращение к среднему значению - феномен статистики, а не генетическое явление, как неверно предполагали многие в течение более ста лет. Еще в позапрошлом веке Ф. Гальтон при изучении явления таланта *в селективной выборке* выявил у талантливых родителей всего 8% креативных детей (1868). Однако, из его ошибочного предположения (сделанного вслед за Ч. Дарвином и Ж.-Б. Ламарком), логически вовсе не следует заманчивое утверждение как будто талант в семьях наследуется из поколения в поколение [3; 4; 5; 7]. Ведь его в селективной выборке 92 % детей креативных отцов все-таки не наследовали таланта своего родителя. Однако на это интересное противоречие до сих пор не обратили должного внимания психогенетики Англии или Америки. Несмотря на то, что сам Ф. Гальтон уже тогда объективно писал о том, что у креативных людей только у каждого седьмого или восьмого отец являлся талантливым человеком. Из этого следует, гипотетическое, но неверное предположение, что талант наследуется пресловутая аксиома антинаучной по своей сути «дисциплине» евгеники как науке об улучшении о «наследственности», селекции людей.

В связи с методологической и эмпирической критикой этой концепции многие психологи в области тестировании IQ математическое правило «возвращения к среднему» до сих пор некорректно считают, «генетическими законом», а себя обманчиво называют «психогенетиками». Видимо, они не осознают, что «возвращение к среднему» - исключительно статистическая закономерность, которая не имеет никакого отношения к наследованию, тем более к генам или генетике. Как ни странно это было доказано как раз самим Ф. Гальтоном еще в XIX веке. Установив статистическую закономерность «возвращения к среднему» в процессе доказательствах корреляции размеров листьев растений, он так и не осознал огромного значения собственного открытия (также как и его некритичные последователи). Проблема в том, что это исследованное им растение (табак) не размножается половым путем, поэтому никак не может служить доказательством наследования генетических явлений. Это один из трагикомичных парадоксов в истории науки. Ф. Гальтон - создатель евгеники (1883) - ошибочной преконцепции наследственности таланта в семьях. Тем не менее, именно он первым открыл случайный

характер появления способностей в популяциях, доказал невозможность наследования одаренности между поколениями. Несомненно, эта до сих пор необоснованно игнорируемая психогенетиками ценная гипотеза Ф. Гальтона о случайном проявлении таланта в популяциях заслуживает в настоящее время пристального внимания и научного осмысления. Ведь она полностью опровергает и его собственную преконцепцию – евгенику, неудачный статистический миф о наследовании таланта из поколения в поколение. Весьма жаль, что многие предвзятые западные специалисты в области психологии сознательно и систематически пренебрегали этим открытием Ф. Гальтона относительно случайного возникновения одаренности в популяциях. Хотя спустя сто лет - в 1982 году - эту гипотезу Ф. Гальтона о стохастическом появлении креативности в популяциях вторично заново открыл известный американский психолог Д. Т. Ликкен, который назвал это явление эмерджентной / «экстремальной» закономерностью - «emergenesis» [19, p. 1565-1577; 20; 21]. По его мнению «эмергенесис» как результат изменения генетической полимерии признака - черта (или фенотип), называемая в психологии эмерджентной /эмергентной, если она является результатом определенной комбинации нескольких взаимодействующих генов, а не простой суммы нескольких независимых генов. По утверждению Д,Т. Ликкена, эмергентные черты обычно не появляются при наследовании в семьях, но часты у идентичных, однояйцевых у близнецов. Такие черты как лидерство, талант, гений, или определенные психические заболевания могут быть эмергентными, генетически детерминированными, но, тем не менее, не наследуемыми, так как совершенно случайно появляются в популяциях. К сожалению Д.Т. Ликкен неэтично скрыл научное первенство своего именитого английского предшественника в данном вопросе. Ведь до него Ф. Гальтон уже в XIX веке задался интересным с точки зрения методологии психогенетики вопросом: почему у него и в селективной, и случайной выборках получается совершенно одинаковое число талантливых детей, родившихся не только от выдающихся креативных отцов, но также и от весьма обычных. Ф. Гальтон обнаружил в селективной выборке (за 400-летный период с 1453 по 1853 годы) обнаружил около 8% «унаследованных» талантов, тот же самый результат у нег получился и в случайной выборке. Таким образом, каждая двенадцатая личность отличалась талантом, независимо от креативности непосредственных предков.

В этой связи нам кажется необходимо особо подчеркнуть влияние фактора случайности, заключающегося, например, в том, что между двумя языками, которые не родственны друг другу, также можно обнаружить около 8% случайных совпадений слов по звучанию. Однако возникает законный вопрос: какое отношение имеет лингвистика к генетике, интеллекту или креативности? Это можно узнать из малоизвестного, но тем не менее весьма интересного исследования Ст. Джонса о «языке генов», где он ссылается на принципиальное теоретическое замечание первооткрывателей ДНК, по мнению которых «гены можно читать как язык, так как они имеют алфавит, словарный фонд, грамматику и т.п.». Такие интересные факты случайности можно проиллюстрировать, например, русской пословицей: «Семь раз отмерь, один раз отрежь» или выражением у народов прибрежных регионов: «девятый вал».

По нашему мнению, процентное соотношение творческих личностей в популяциях, а также интеллект (IQ) личности и этноса не связан с гаусовским распределением, принятым подавляющим большинством западных психологов, которые до сих пор находятся под влиянием очень популярной, но тем не менее методологически в корне ошибочной преконцепции XIX века. Однако, именно этот традиционный научной миф, начиная с 1865-1868 годов, стал развиваться в течение более чем ста лет, хотя и не был подкреплен последующими исследованиями. Этому, однако, не надо особенно удивляться: научные мифы часто стойки и существуют не только 50, но иногда и сто, и более лет.

Распределение таланта определяется совершенно по-разному, не говоря о том, что одни психологи считают, что креативность и интеллект (IQ) наследуются, а другие категорически отрицают это традиционное, но неверное предположение. Многие англосаксонские психогенетики, приверженцы пресловутой прекоцепции евгеники, занимающиеся тестированием интеллекта, некорректно ссылались на разные во многом противоречащие друг другу разные гипотезы Ф. Гальтона и авторитет генетики как науки, когда осуществляли бесчеловечную принудительную стерилизацию людей, аборты, эвтаназии, иные методы «селекции», нарушающие права человека и нравственные нормы в США и Западной Европе в период 1908–1972 годов на основе весьма сомнительного тестирования IQ. Весьма любопытно, что известный американский генетик Дж. Д. Ватсон (Уотсон), также как и английский психолог Р. Линн - автор нашумевшей расистской работы о «расовых различиях в интеллекте» [8; 9; 25, p. 118; 26] постоянно утверждал , что разные антропологические расы и этносы или этнические группы в ходе длительной истории homo sapiens совершенно по-разному адаптировались к своему географическому и экологическому окружению, поэтому теоретически и фактически у них должны быть и разные сильно отличающиеся друг от друга интеллекты, что якобы отражают современные тесты по IQ. Кажется, этот лауреат Нобелевской премии до сих пор не знаком с Р. Дж. Херрстейна и Ч. Муррея о «колоколообразной кривой» (bell curve) [17; 18], где эти лжеученые с помощью статистической манипуляции факторного анализа всячески пытались доказать генетическое влияние на IQ на уровне 80-75-65%. Они утверждают, что на формирование интеллекта человека оказывают значительное влияние наследственность, а не только непосредственное окружение, а также то, что IQ позволяет прогнозировать многие особенности биографии и жизнедеятельности личности, в том числе социально-экономический статус, карьерный рост, законопослушность и семейное благополучие. Он важнее, чем социально-экономический статус родителей или уровень образования. При этом люди с высоким интеллектом, «интеллектуальная элита», постепенно отдаляются от людей со средним и ниже среднего интеллектом.

Они не обращали внимания на эмерджентность и поликодирование свойств: то, что перестройка генотипа может происходить и происходит при неизменном фенотипе [5; 11; 12; 13], то что генетическое переопределение признаков — достаточно распространенный эволюционный процесс. Поэтому в ходе эволюции при постоянстве фенотипического признака его генетическое обеспечение часто изменяется в зависимости от особенностей онтогенеза и требований естественного отбора. При этом «между фенотипом и генотипом существует множественное соответствие: каждый ген определяет более чем один признак, и каждый признак формируется в онтогенезе при участии более чем одного гена [10; 11; 24; 25; 26]. Удивительно, но факт, Дж. Д. Ватсон просто не знал о том, что в психологической науке уже давно было установлено, в том числе и в России и в Венгрии, что IQ в популяциях не соответствует нормальному распределению и не может соответствовать – по обозначенном выше чисто методологическим причинам. И даже сам изобретатель IQ У.Л. Штерн считал также [14]. Однако, Дж. Д. Ватсон представления не имел об этих представлениях и исследованиях, а также и о генетической модели Д.Т. Ликкена «эмергенесис / emergenesis». Этот «синдром лауреатов Нобелевской премии» не позволил ему также заметить, что Дж. Херрстейн и Ч. Муррей не являются профессиональными исследователями интеллекта, специалистами в данной области. Крупная методологическая ошибка названных авторов в том, что они не подозревали о том, что именно интеллект (а также креативность) не являются коллективной психологической характеристикой: хотя все народы мира весьма «эгоистично», а точнее этноцентрично, но от этого не менее ошибочно считают себя талантливыми

Ф. Гальтон уже в 1865–1868 годах задался важным теоретическим вопросом: почему в его селективной и случайной, неселективной выборках получилось совершенно одинаковое количество талантов у детей не только от высоко креативных, но также от

вполне обычных, выбранных случайно, отцов. За взятый им период с 1453 по 1853 годы в селективной выборке Ф. Гальтон обнаружил около 8% талантов в случайной выборке у него получился тот же самый статистический результат. Таким образом, каждая двенадцатая личность отличалась талантом, независимо от креативности своих непосредственных предков. Известно также, что у креативных родителей часто рождаются бездарные дети, а у не очень умных родителей появляются дети талантливые. В этой связи по нашим исследованиям необходимо подчеркнуть влияние фактора случайности. Фактор случайности проявляет себя во многих ситуациях: сюда относится, например, тот факт, что между двумя языками, которые не родственны друг к другу, можно обнаружить около 8% случайных совпадений, аналогичным образом звучит и мудрая русская пословица: «семь раз отмерь, один раз отрежь!», сюда же относится и ставшее символическим выражение «девятый вал» (девятая по счет волна всегда самая сильная). Изоморфизм этносов и их развития, языков и человеческого мозга фиксируется в явлении самоорганизации эмергенных систем. Самоорганизация и эмергентность свойственная и креативности: появление творческих личностей в популяциях и этнических общностях, тем более в антропологических расах, не связано с традиционным «нормальным распределением», принятым до сих пор большинством зарубежных психогенетиков, занимающихся тестированием и сравнением IQ разных этносов под влиянием в корне ошибочной статистической преконцепции создателя евгеники. Эта столетняя концепция защищает весьма популярный псведонаучный расистский миф, в котором основательно перепутана генетика со статистикой. Этот миф не был подкреплен, но и не был убедительно опровергнут последующими научными исследованиями в течение более ста лет.

По нашему мнению, «плотность» , количество творческих личностей в конкретной популяции не связано с традиционно принятым «нормальным распределением», превозносимым большинством современных психогенетиков, находящихся под влиянием преконцепции Ф. Гальтона. Его ошибочная, но популярная гипотеза не подкреплялась ни его, ни других ученых последующими исследованиями, да и сам он свою гипотезу ставил под сомнением минимум два раза. Однако странным образом на это «интересное обстоятельство» другие многочисленные психологи мира не обратили внимания в течение более ста лет. Мы считаем, что распределение талантов преследует совершенно другую схему распределения, а имено открытое В. Парето и С . Брендфордом известное сегодня как «принцип Дж. Ципфа-В. Парето», или *гиперболическое распределения*, «закон 80/20» или «ранговый закон». Это означает, что соотношение потенциально талантливых людей постоянно составляет квадратный корень из 1/10 ± от общей численности населения. Открытие статистической закономерности Дж. Ципфа-В. Парето принадлежит французскому стенографисту Ж.-Б. Эсту. Он сделала его в начале XX веке. Однако эта статистическая закономерность, то есть приложение закона гиперболического распределения, или «принципа Дж. Ципфа-В. Парето», действенна во многих контекстах, в том числе для описания распределения креативности в этносах и расах и иных «статистических констант» Хомо сапиенса. Однако, до наших исследований, данный принцип , несмотря на очевидность, не был применён в области психологи интеллекта или креативности. Модифицируя известную парадигму В. Парето 80/20, которая соответствует соотношению погибших и раненных на фронтах (около 3:1, 4:1, 5:1) Первой и Второй мировой войн - наша «негауссовская модель креативности» исходит из того, что отношение талантливых людей составляет примерно около 10% от общего числа населения (с математической точки зрения это будет корень квадратный или «геометрическая средняя»). В любом случае, в развитых европейских обществах подлинную культуру интеллекта имеют лишь около десятой части общей численности этноса. Неслучайно, согласно теории коммуникации, что лишь 10% информации по сравнению с общей информацией является важной. Кроме того, с этой цифрой мы

встречаемся, анализируя асимметричное функционирование обоих полушарий человеческого мозга. Эта асимметрия - необходимое условие для проявления креативности, присутствует только у 10% людей каждого этноса. Ясно также и то, что доминирование правого полушария мозга (центр творчества, интуиции, предвидения и эмоциональная жизнь) также присутствует лишь у 10 – 12% популяции [1; 6; 8; 21; 22; 23; 24]. Удивительно и трагично, что англосаксонские психогенетики и венгерские психологи до сих пор не знакомы с совместной концепцией Ф. Гальтона - Д. Ликкена под названием «*emergenesis*», согласно которой талант, хотя и представляет собой генетически детерминирован психологической явление, но не наследуется, а именно случайно появляется в популяциях, этносах и расах, также социальных классах [23; 24; 27].

Заключение. Таким образом по нашему мнению, распределение креативных людей в этносах не соответствует популярному гауссовскому распределению, как традиционно, но совершенно ошибочно предполагают западные психогенетики уже более ста лет. По нашему мнению ближе к истине относительно креативности другое почти универсальное статистическое распределение, обнаруженное итальянским социологом В. Парето в экономике разных европейских стран в конце XIX веке- Эта весьма интересная статистическая закономерность во многих науках известна сегодня под названием «принцип В. Парето– Дж. Ципфа», или закон *гиперболического распределения*. Закон Дж. Ципфа математически описывается распределением В. Парето. Оно, прежде всего, характерно для систем самоорганизации. Однако автором открытия этой несомненно важной статистической закономерности является французский стенографист Ж.-Б. Эсту (J.-B. Estoup), который описал её в 1908-ом году в работе «Диапазон стенографии». Далее закон *гиперболического распределения* был применён для описания размеров городов немецким физиком Ф. Ауэрбахом в работе «Закон концентрации населения» в 1913 году. Но, тем не менее, этот закон носит имя американского лингвиста-германиста Дж.Ципфа, который до его преждевременной смерти активно популяризировал данную закономерность, предложив использовать её для описания распределений в языкознании экономике и социологии. Объяснение закона Дж. Ципфа, основанное на корреляционных свойствах аддитивных «марковских цепей» (со ступенчатой функцией памяти) было дано лишь в 2005 году. Эта закономерность является одним из базовых законов, используемых в инфометрии – научной дисциплины, предметом которой являются измерения количественных характеристик информации. Однако эта статистическая закономерность, приложение закона гиперболического распределения, или «принципа Дж. Ципфа-В. Парето» до сих пор не была, вопреки очевидным сигналам о необходимости этого, применена для описания распределения креативности в популяциях [22; 23; 24]. В итоге, современная психогенетика переполнена как спекуляциями по поводу наследования таланта и интеллекта, так и содержит весьма продуктивные исследования и идеи о них, что говорит о важности бисоциации и интеграции научных знаний в этой сфере, разрешению ошибок, ведущих психогенетику у попыткам обоснования практик геноцида.

Annotation. The assertion of foreign psychogenetics that the level of IQ in different peoples is genetically determined, inherent property, and changes but to the laws of normal distribution, is not only empirically but also methodologically completely incorrect. The distribution of creative people in ethnoses does not correspond to the popular Gaussian distribution, as traditionally, but it is quite erroneous to suppose that Western psychogenetics have been more than a hundred years old. Closer to the truth distribution, discovered by V. Pareto - the law of hyperbolic distribution. This pattern is one of the basic laws used in infometry. Infometry is scientific discipline, the subject of which are measuring the quantitative characteristics of information. However, this statistical pattern, the application of the law of hyperbolic distribution, or the "principle of J. Zipf- V. Pareto "has not yet been applied to describe the distribution of creativity in populations.

Keywords: genetics, intellect, eugenics.

Литература

1. *Александров А.А.* Психогенетика. Санк-Петербург. Питер, 2006.192 с.
2. *Бос Э.* Как развивать креативность, Ростов-на-Дону, Феникс, 2008, 210с.
3. *Гродницкий Д. Л.* Две теории биологической эволюции. Саратов : Научная книга, 2002,— 160 с.
4. *Дарвин Ч.* Происхождение видов путем естественного отбора или сохранение благоприятных рас в борьбе за жизнь. СПб: Наука, 1991. 540 с.
5. *Кимура М.* Молекулярная эволюция: теория нейтральности. М.: Мир, 1985. 400 с.
6. *Кох Р.* Принцип 80/20. Минск Пуппури, 2002. 351 с.
7. *Ламарк Ж.Б.* Философия зоологии // Ламарк Ж. Б. Избранные произведения. М.: Изд. АН СССР, 1955. Т. 1,2. 958 с. + 896 с. .
8. *Леутин В.П., Николаева Е.Л.* Функциональная асимметрия мозга. Санк-Петербург: Речь, 2005. 366 с.
9. *Линн Р.* Расовые различия в интеллекте. ... Эволюционный анализ / Пер. с англ. Румянцев Д. О. М.: ПрофитСтайл, 2010. 304 с.
10. *Лысенко Т. Д.* О наследственности и ее изменчивости // Лысенко Т. Д. Избранные сочи нения. М.: Сельхозгиз, 1958. Т. 1. С. 434–482.
11. *Тимофеев-Ресовский Н.В., Иванов В.И.* Некоторые вопросы феногенетики // Актуальные вопросы современной генетики. М.: Изд-во МГУ, 1966. С. 114–130.
12. *Шмальгаузен И.И.* Организм как целое в индивидуальном и историческом развитии. М.: Наука, 1982. 228 с.
13. *Шмальгаузен И.И.* Факторы эволюции: Теория стабилизирующего отбора. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1946. 396 с.
14. *Штерн В.* Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста. СПб.: Союз, 1997. 124с.
15. *Galton, F.* Hereditary talent and character. 2 parts // Macmillan's Magazine, 1865. – Vol. 12, p. 157-166, 318-327.
16. *Galton, F.* Inquiries into Human Faculty and Its Development. London: J.M. Dent & Company Macmillan and Co., 1883 / London: Blurb, 2017 .286 p.
17. *Herrnstein R.J., Murray, Ch.* Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life. New York: Free Press, 1996; Simon and Schuster, 2010. 916p.
18. Koestler A. The Act of Creation. London: Hutchinson&Co, 1964. — 751 p.
19. *Lykken, DT; McGue, M; Tellegen, A; Bouchard TJ, Jr* . Emergenesis. Genetic traits that may not run in families // The American Psychologist. December 1992. – №47 (12). P. 1565–1577. doi:10.1037/0003-066x.47.12.1565. PMID 1476327
20. Pareto, V. *Cours d'Économie Politique: Nouvelle édition par G.-H. Bousquet et G. Busino,* - Geneva: Librairie Droz, 1964. - P. 299—345.
21. *Muller H. J.* Out of the Night: A Biologist's View of the Future . London: Vanguard Press, V. Gollancz, 1935. 160p.
22. *Veres P.* A kreativitas aranya és megoszlasanak jellege az etnikumban. Nepi kultura – nepi társadalom XXI. Budapest, 2003. MTA Akademiai Kiado 2003. P. 365-411
23. *Veres P. A* tehetség szamaranya es eloszlásának jellege // Mir-susne-Hum. II. Tanulmánykötet Hoppál Mihály tiszteltére. Budapest, 2002. Akademiai Kiad. P. 646-656.
24. *Veres P.* Creativity, its density and distribution in the population. In: Tarsadalomkutatas. Budapest. MTA Akademiai Kiado,2007.P. 321-341.
25. *Watson, J. D.* Genes, Girls, and Gamow: After the Double Helix. New York: Vintage. 2003. P.118-130.
26. *Wright S.* Evolution in Mendelian populations // Genetics. 1931. Vol. 16. P. 97-159.
27. *Zipf G. K.* Human behaviour and the principle of the least effort: an introduction to human ecology. New York. 1949. Addyson-Wesaley, Cambridge MA. 325 p.

СОЦИАЛЬНО УВЕРЕННОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Жундрикова С.В.,
кандидат педагогических наук, доцент МИТУ-МАСИ

Проблема социально уверенного поведения человека в центре внимания различных научных областей: социологии, философии, филологии, психологии, педагогики. Уверенность в себе считается чуть ли не одной из главных добродетелей современного цивилизованного мира.

Актуальность обозначенной проблемы, на наш взгляд, можно определить и как общесоциальную, и узко профессиональную, и как научно-исследовательскую. Как известно, актуальность проблемы исследования определяется с позиции аксиологии – теории ценностей, определяется необходимостью, потребностью изучения научной проблемы в интересах науки и востребованностью практики.

Актуальность проблемы поможет определить ответ на вопрос: нужен ли нашему обществу уверенный в себе человек. Кто он, человек с социально уверенным поведением?

Как проблема психолого-педагогическая обстоятельно и плодотворно начала рассматриваться отечественными и зарубежными авторами в русле концепций воспитания и психологических теорий личности в начале XX века. Однако следует отметить, что и в более ранние исторические периоды философы, педагоги, общественные деятели обращались к этой проблеме.

Например, Ж.Ж. Руссо, видел смысл воспитания в формировании человека свободного, уверенного в себе, для К.Д.Ушинского цель воспитания - воспитание нравственного человека, полезного члена общества. Через социальную востребованность деятельности, по мнению Константина Дмитриевича, человек обретает счастье. Быть счастливым – не в этом ли смысл нашей жизни.

Согласно философским идеям поведение человека исторично, т.е. каждая историческая эпоха, общественно-экономическая формация формирует свои нравственные ценности, находящие отражение в педагогических теориях, концепциях, системах.

Несмотря на значительное число работ и длительную исследовательскую деятельность по вопросам сущности, механизмов, технологии социально уверенного поведения, как показывает анализ научно-теоретических положений и практики работы с детьми и подростками, проблема не теряет своей актуальности и на современном этапе развития общества. Социально уверенное поведение рассматривается учеными и с точки зрения изучения сущностной характеристики и как процесс, организация которого представлена в психолого-педагогических технологиях.

В научно-методической литературе представлен ряд определений социально уверенного поведения. Приведем некоторые из них.

Уверенное (ассертивное) поведение рассматривается как наименее затрагивающий интересы других людей способ коммуникаций, создающий возможности неагрессивного и социально компетентного самоутверждения (В.Г. Ромек, 1999). Это поведение человека, знающего и умеющего четко формулировать свои цели, действующего, не причиняя вреда окружающим и уважая права других людей, принимая ответственность за свою жизнь, чувства и действия.

Одним из самых часто используемых определений уверенности в себе является определение Рюдигера и Риты Ульрих, включающее основные поведенческие, эмоциональные и когнитивные характеристики уверенного в себе человека. Под уверенностью в себе они понимают: способность индивидума предъявлять требования и запросы во взаимодействии с социальным окружением и добиваться их осуществления. Кроме этого к уверенности относится способность разрешать себе иметь запросы и требования (установки по отношению к самому себе), осмеливаться их проявлять (социальный страх и заторможенность) и обладание навыками их осуществления (социальные навыки).

Исходя из своих исследований, ученые делают вывод, что уверенность в себе есть свойство личности, ядром которого выступает позитивная оценка индивидом собственных навыков и

способностей как достаточных для достижения значимых для него целей и удовлетворения его потребностей.

Андре Сальтер предложил характеристику здоровой, уверенной в себе личности**:**

1. Эмоциональность речи, открытость в выражении чувств.
2. Ясное проявление чувств в невербальной плоскости и соответствие между словами и невербальным поведением.
3. Прямое и честное выражение собственного мнения, без оглядки на окружающих. Умение противостоять и атаковать.
4. Использование местоимения Я, отсутствие попыток спрятаться за неопределенными формулировками.
5. Принятие похвалы, способность без стеснения выслушивать похвалу в свой адрес, отказ от самоуничижения и недооценки своих сил и качеств.
6. Импровизация как спонтанное выражение чувств и потребностей.

Экспериментальное изучение уверенности, доверия к себе позволило психологам выявить у определенных групп людей также и такие поведенческие реакции как скованность, одиночество, неуверенность в себе и своем будущем. Приведем характеристику уверенного и неуверенного в себе человека (по материалам психолога Е.Воскресенской).

Уверенный человек	Неуверенный человек
признает свои достижения и результаты своей жизни	все хорошее в себе кажется само собой разумеющимся, а все неприятное колет глаза и не дает жить
не только осознает свои силы, но и реально видит свои слабости. И то, чего он пока не умеет делать и не знает, он делать не будет, поэтому и не получит разочарования.	Недооценивает себя. Сомневается в своих возможностях и силах. Из-за боязни получить плохой результат отказывается от выполнения действий.
ставит реальные цели, соизмеряя свои возможности с препятствиями.	часто ставит очень высокие планки достижений, и, не сумев их преодолеть, страдает.
знает свои силы, способности и находит им адекватную сферу применения. Опять же, из этого он получает удовольствие и радость, когда получается, а если не получается что-то - это повод провести работу над ошибками, научиться, чтобы в следующий раз улучшить результат.	чаще всего довольствуются тем, что им предлагают, радуясь, что они хоть кому-то нужны. Они все стараются делать хорошо, но любая неудача выбивает их из колеи, потому что они занимаются не тем, что им действительно интересно, а тем, что поручено. В такой ситуации учиться на ошибках совсем не хочется.

Наличие названных в левом столбце навыков является необходимой, но еще не достаточной предпосылкой уверенности в себе. Анализируя особенности уверенного в себе поведения, психологи столкнулись с проблемой определения тонкой грани между уверенностью и агрессивностью.

Высокая степень уверенности и агрессивности могут совпадать, если агрессивными действиями человек легко и надежно достигает осуществления своих потребностей и не видит никаких негативных побочных эффектов. В этом случае агрессивность должна пониматься как еще одна, наряду с уверенностью, индивидуальная черта личности. Точно также могут сосуществовать неуверенность и агрессивность, если в репертуаре поведения кого-либо присутствует лишь агрессивное поведение. Даже если агрессивность ничего не приносит, человек продолжает вести себя агрессивно всегда, когда, преодолевая

неуверенность, он все же решается на что-либо. Но чаще всего уверенные в себе люди крайне редко бывают агрессивны, поскольку для жизни, которая их устраивает, вполне достаточно иных, неагрессивных, действий.

Модели поведения мы представили в таблице.

Таблица моделей поведения (по Альберти Р.Е., Эммонсу М.Л.)

Неуверенное поведение	Агрессивное поведение	Уверенное поведение
Как действующее лицо Ущемляет свои интересы Испытывает чувство душевной боли и беспокойства	Как действующее лицо Ущемляет интересы других Выражает свои чувства, ущемляя чувства других	Как действующее лицо Доволен собой Выражает свои чувства Испытывает чувство удовлетворения
Испытывает чувства неловкости и недовольства собой Дает возможность другим решать за себя Не достигает желаемой цели	Решает за других Достигает желаемой цели, ущемляя интересы других	Может достичь желаемой цели Делает выбор для себя
Как лицо, по отношению к которому поведение направлено Испытывает чувства вины и гнева	Как лицо, по отношению к которому поведение направлено Испытывает чувства обиды и унижения	Как лицо, по отношению к которому поведение направлено Испытывает чувство удовлетворения

Исходя из приведенных характеристик, мы подобрали слова-определения по каждой модели поведения.

.

Уверенное поведение	Неуверенное поведение	Агрессивное поведение
альтруистичный бедовый безапелляционный действенный деятельный категоричный компетентный независимый решительный самодостаточный свободный смелый твердый творческий толерантный требовательный уверенный ультимативный	безвольный бездейственный виноватый зависимый застенчивый инертный ленивый ложный неверный неловкий необъективный неправильный нерешительный нетвердый неуверенный ошибочный самоуверенный слабый тревожный	агрессивный воинствующий враждебный диктаторский жестокий захватнический злобный злопамятный насилие тирания унижающий неадекватный

Как показывает анализ приведенных слов-характеристик поведения человека грань между уверенностью и агрессивностью очень тонкая и быстро преодолеваемая. Поэтому задача взрослого – не допустить смещения нравственных ценностей у детей, помочь им разобраться в системе социальных отношений. Например, у В.В. Маяковского в стихотворении «Что такое хорошо и что такое плохо» достаточно четко, конкретно поставлены акценты в системе ребенок – общество – нравственные ценности.

Психологи, социальные педагоги оказывают психологическую помощь и осуществляют социально-педагогическую поддержку различным категориям людей, в их числе дети с девиантным поведением, дети, относящиеся к «группе риска».

Актуальность обсуждаемой проблемы определяется и тем, какие факторы влияют на формирование личности ребенка. Социальная среда (семья, школа, многочисленные формальные и неформальные группы, в которые включена личность) оказывают сильнейшее влияние на формирование личности подростка, его самосознания, Я-концепции, образа Я. Естественная потребность человека в активности, на наш взгляд, является предпосылкой социально уверенного поведения. От того кто рядом зависит и формирование личностных качеств. Если взрослый ограничивает ребенка в деятельности, то это приводит к формированию неуверенности, агрессивности.

Таким образом, актуальность проблемы как психолого-педагогической определяется как запрос практики построения общественно-экономических отношений в государстве в целом, в решении задач оказания психологической помощи конкретному человеку, в разработке социально-педагогических технологий работы с разными категориями детей по формированию у них социально уверенного поведения.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

О. Б. Михайлова
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии
М. Сафи Сафиа
аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Россия, Москва

Статья посвящена теоретическому анализу развития феномена самоактулизации в подростковом возрасте. Представлен теоретический анализ социологических, философских и психологических подходов к анализу предпосылок основ самоактуализации в подростковом возрасте на основе зарубежных и российских научных источников.

Ключевые слова: агрессивность, самоактуализация, подростковый возраст

В настоящее время особую актуальность и востребованность со стороны общества, образования и личности приобретает феномен самоактуализации. Исследование процесса самоактуализации все больше привлекает внимание психологов и педагогов ввиду отсутствия единого понимания представленной проблемы, а также реализации данного процесса в практике образования.

Подростковый возраст – нижняя возрастная граница наблюдения полноценных актов самореализации. У подростка возникает понятийное мышление, механизмы центрального торможения характеризуются достаточной зрелостью, накоплен опыт положительного решения проблемных ситуаций, в мотивационной сфере появляется тенденция к саморазвитию. Отличие самоактуализации подростков и взрослых заключается в том, что у первых она является менее интегрированной и менее целенаправленной [8].

Процесс самоактуализации подростка связан с принятием ответственности за свою жизнь, предпринятые действия и их последствия. В данном возрасте появляется собственное мнение и способность опираться на жизненный опыт, полученный ранее. Данный возрастной этап связан с переходом от фантазий и мечтаний, от детских игровых мотивов к реалистическому планированию, к выстраиванию стратегий реализации жизненных планов, к самоконтролю и саморегуляции. Первые акты самоактуализации требуют согласования ряда сфер, участвующих в реализации задуманного, таких как, мотивационная, когнитивная и волевая. В свою очередь успешность первых актов самоактуализации способствует формированию иерархической структуры мотивов и приобретению высших форм эмоций и личностных смыслов. С их помощью подросток имеет возможность показать себя как субъект самовоспитания, самообучения и саморазвития, а также проявить качества, соответствующие высоким стандартам и требованиям жизни и общества [3].

Образовательное пространство, в котором разворачивается деятельность подростка по самосовершенствованию, должно представлять собой питательную, развивающую среду. Сущность процесса самоактуализации в образовательном пространстве заключается в том, чтобы воспитатели могли передавать, транслировать воспитуемым способы, методы, пути становления. Умение ученика самостоятельно, при отсутствии систематического контроля и помощи извне организовывать учебную деятельность является необходимым для проявления и реализации его потенциальных возможностей [2].

Самоактуализация является индивидуальным и уникальным процессом, который зависит как от способностей и особенностей темперамента, так и от черт и свойств характера. Исследования отечественных и зарубежных авторов подтверждают связь самоактуализации и агрессивности.

Представителем когнитивной теории агрессивного поведения Д. Зильманном было выдвинуто мнение о том, что познание и возбуждение взаимосвязаны и влияют друг на друга. Таким образом, была подчеркнута роль познавательных процессов в усилении и ослаблении эмоциональных агрессивных реакций, а также значение возбуждения в когнитивном опосредовании поведения.

Зильманн указывал, что осмысление события, с большой вероятностью может оказывать влияние на степень возбуждения. Высокий уровень возбуждения сохраняется при обдумывании, концентрации на угрозе, он влечет за собой снижение способности к познавательной деятельности и импульсивное поведение. Оно может носить агрессивный характер по причине дезинтеграции когнитивного процесса, препятствующего торможению агрессии [1]. В свою очередь угасание возбуждения происходит при анализировании и обнаружении уменьшения опасности. В условиях умеренного возбуждения когнитивные процессы способствуют ослаблению агрессивных реакций (Рис. 1) [1].

Рис. 1. Модель агрессивного поведения Д. Зильманна

С. Прентисс-Данн и Роджерсом была выдвинута теория дифференциального самосознания, с помощью которой авторы объясняли связь самосознания с агрессивным поведением. Авторы выделяли два класса переменных, которые ослабляют процесс самосознания и связаны с его различными компонентами [4].

В первый класс входят посылы, вызывающие чувство ответственности. Под ними подразумеваются различные аспекты ситуации, предоставляющие индивиду возможность стать менее узнаваемым. Тем самым они позволяют редуцировать общественное самоосознание — компонент самоосознания, связанный с желанием произвести впечатление на окружающих, в результате чего происходит растормаживание индивида.

Ко второму классу относятся модификаторы внимания. Данные переменные, в свою очередь, ослабляют личное самоосознание — компонент самоосознания, связанный с сосредоточением на собственных внутренних ощущениях и мыслях, в результате чего поведение индивида перестает контролироваться личными нормами.

Результатом ослабления личного или общественного самосознания является усиление агрессии (рис. 2) [1].

Рис. 2. Теория дифференциального самосознания С. ПрентиссДанн и Роджерс. К.А.

Абульханова-Славская высказывала идею об агрессивности как действенном приеме вытеснения страха. Развивая данную мысль, А.А. Реан указывает на то, что значительный опыт подавления возможностей самореализации может явиться причиной формирования агрессивности как устойчивой личностной характеристики [7].

По мнению А. Маслоу, качество гнева изменяется при улучшении или ухудшении психологического здоровья. Согласно утверждению автора, так называемая «здоровая» агрессивность может принимать форму силы воли и самоутверждения, а «нездоровая» может преобразовываться в злобу, садизм, стремление к слепому разрушению, доминированию, жестокости [11].

Автор концепции адаптационного синдрома Г. Селье утверждает, что значимую роль для человека играет потребность в уважении, признании, и что ее следует рассматривать как одну из важнейших потребностей личности. По мнению автора, блокирование, невозможность реализации этой потребности может выступить в качестве мощного фактора дистресса. В большей степени этот факт можно отнести к личности подростка-юноши, чем к взрослым, потому что именно для подросткового возраста характерны такие особенности, как кризис идентичности и острое его переживание. Если рассматривать проблему самооценки подростков-делинквентов, то следует говорить не о завышенности или заниженности, а о состоянии противоречия их самооценки и оценки социума, о несоответствии внешней оценке (родителей, педагогов, класса). Это выступает в качестве пускового механизма делинквентности, толчка к асоциальному и порой агрессивному поведению подростка [7].

Развивая феномен особенностей проявления самоактуализации и агрессивности, а также различных форм агрессии подростка, следует рассмотреть существующие в отечественной и зарубежной научной литературе точки зрения.

При исследовании подростков широкое применение получила статусная модель идентичности Дж. Марсия. По утверждению автора, идентичность является определенной

структурой «эго». Это внутренняя самосоздающаяся, динамическая организация потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории, которая проявляется через наблюдаемые паттерны «решения проблем». Принятие разнообразных решений, касающихся самого подростка и его собственной жизни, вносит вклад в развитие структуры идентичности, способствует повышению осознания его сильных и слабых сторон, целенаправленности и осмысленности жизни.

Дж. Марсиа описано четыре статуса (вида) идентичности. Они связаны с особенностями самоактуализации в виде потребности в познании, креативности, поиска своего «Я» и проявлениями агрессивности в виде конфликтности, экспериментирования с различными способами поведения. В основе статусов лежит кризисное состояние как состоянии выбора решений, убеждений и процесс принятия решений, выработки стратегий для их реализации:

- Достигнутая идентичность. Данный вид характеризует процессы профессионального, идеологического и сексуального самоопределения. Его определяют сформированные личностно значимые цели, ценности, убеждения, на которые не оказывают влияния установки значимых других.

- Мораторий. Данный статус является критическим периодом формирования идентичности. Он проявляется в активной конфронтации взрослеющего человека с общепринятыми нормами, правилами общества.

- Преждевременная идентичность или предрешенность. Данный вид идентичности характерен для социально зрелой личности, которая имеет сформированное мировоззрение, цели, ценности, убеждения вследствие идентификации с родителями или другими значимыми людьми.

- Диффузная идентичность. Этот вид характерен для людей, которые не имеют сформированных целей, ценностей. Подросток с данным типом идентичности имеет склонность к проявлению признаков невротизации личности: апатии, агрессивности, тревоги, психологического дискомфорта, страхов, желания смерти [12].

Согласно теории Ж. Пиаже, основными характеристиками самоактуализации в подростковом возрасте считаются децентрация и формирование программы жизни. Децентрация – это способность преодолевать эгоцентризм, учитывая существование отличных точек зрения. В работах автора и его последователей децентрация считается в качестве одного из факторов социализации детского мышления. Ее развитие способствует личностному развитию, а также формированию зрелости, совершенствованию навыков общения, сокращению в общении таких проявлений, как шаблонность, категоричность, обвинительность, агрессивность.

С развитием интеллекта в подростковом возрасте Пиаже связывает рождение личности. Автор утверждает, что о появлении личности можно говорить только тогда, когда начинает строиться жизненная программа, которая соответствует способностям индивида [13].

Э. Шпрангер, сторонник культурно-психологической концепции, выделял три типа развития в подростковом возрасте:

- Подростковый кризис. Данный тип связан с переживанием подростком своего возраста как «второго рождения», в процессе которого появляется новое «Я». Его отличают яркие, резкие кризисные проявления, высокая степень негативизма и конфликтности. Подростки, которые развиваются по данному типу, проявляют наиболее высокий уровень агрессивности.

- Стабильный и постепенный рост, изменение. Он подразумевает плавное приобщение к взрослой жизни и деятельности, при котором усвоение ценностей социума не приводит к серьезным личностным изменениям.

- Активное самовоспитание, сознательно направляемое самим подростком. У подростков, развивающихся по данному типу, происходит осознание своей

индивидуальности, связанное с проявлением силы воли, преодолением собственных недостатков, тревоги, кризисных проявлений. В данном случае негативная симптоматика протекания кризиса минимальна, а подростков отличает высокая тенденция к самоактуализации и наиболее низкий уровень агрессивности [9].

Ш. Бюлер в своих работах называет подростковый возраст пубертатным периодом, хронологические границы и фазы которого определяются критериями полового созревания (пубертатности): предпубертатная фаза (11 — 12 лет), пубертатная фаза (собственно подростковый возраст - 12—17 лет) и юность (18—21/23 года) [6].

Также автором выделяются позитивная и негативная фазы развития психики, характеризующиеся переходом от жизнеотрицания мира подростком до его жизнеутверждения.

Негативная фаза, характеризующаяся отрицанием, начинается в предпубертатный период и длится до 13—16 лет. Проявления отрицания имеют целый ряд симптомов и форм: неудовольствие, беспокойство, повышенная чувствительность и раздражительность, снижение работоспособности, психическая и физическая утомляемость, потеря интересов и пр. Негативная фаза характеризуется проявлением агрессивных тенденций.

Негативная фаза сменяется позитивной. Она характеризуется началом формирования системы ценностей, «радостным утверждением жизни», переживанием красоты природы, дружбы и любви, чувством живости и внутренней свободы, жаждой жизни и чувственной радостью. Позитивная фаза связана с тенденцией к самоактуализации, которая выражается в переживании закончившегося детства и направленности на дальнейшее развитие. Жизнеутверждение становится основной движущей силой поведения подростка [.

Самоактуализация в подростковом возрасте – это способность подростка не просто отражать внешний мир, но и выделять себя в ней, познавать свой внутренний мир, переживать его и определенным образом относиться к себе [10].

П. Штерн рассматривает подростковый возраст в качестве промежуточного этапа между детской игрой и взрослостью. Он указывает на то, что становление собственного «Я» является проявлением самоактуализации и что ситуации решения проблем сопровождаются применением агрессивных стереотипов [5].

Таким образом, приведенный выше анализ отечественных и зарубежных подходов указывает на малоизученность проблемы особенностей самоактуализации и их связи с проявлением агрессивного поведения в подростковом возрасте. В связи с этим, дальнейшие исследования индивидуально-типологических проявлений агрессивности и самоактуализации у подростков, в том числе и принадлежащих к разным этническим группам, является актуальным направлением исследований в современной психологии личности.

Abstract: the article is devoted to the theoretical analysis of the development of the phenomenon of samoaktulizacii in adolescence. Submitted by theoretical analysis of sociological, philosophical and psychological approaches to the analysis of the prerequisites of the foundations of self-actualization in adolescence based on Russian and foreign scientific sources.

Keywords: aggressiveness, self-actualization, adolescence

Литература

1.*Бэрон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. — СПб: Питер, 2001. — 352 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»).

2. *Вахромов Е.Е.* Психологические концепции развития человека. Теория самоактуализации М. 2001.

3. *Выготский Л.С.* Психология развития как феномен культуры. Под редакцией М.Г. Ярошевского. Москва: Воронеж, 1996.

4. *Кулик Н.Л.* Самореализация личности как философская проблема. Дис… какд.филос.наук. Киев, 1992. 178 с.

5. Михайлова О.Б. Психологическая диагностика и реализация инновационности личности: монография /О.Б.Михайлова. Москва: 2016. - 152 с.

6. Михайлова О.Б., Косталес А.И. Проблемы межкультурной адаптации иностранных студентов и их проявления в стратегиях адаптивности //Вестник РУДН. - Серия: Психология и педагогика. 2011. №3. С. 29-33.

7. *Реан А.А.* Психология адаптации личности. М:, 2008.

8.*Юдина С.Д.* Самоактуализвация в подростковом возрасте //Мир науки, культуры и образования.2015. №4(53). С.220-223.

9. Реан А.А. Психология адаптации личности. М:, 2008.

10.Buhler C. Basic theoretical concepts of humanistic psychology. American Psychologist, 1971. n. 26. - p. 378-386.

11. *Maslow A.* Motivation and Personality. N.Y., 1954. – 411 p.

12. *Marcia J.E.* Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology. N.Y.: JohnWiley, 1980.

13. *Piaget J.* Intellectual evolution from adolescence to adulthood. Human Development, 1972.-n. 15.-p. 1-12.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ЛИЧНОСТНЫХ ДЕЗОРГАНИЗАТОРАХ ВРЕМЕНИ

А.В. Кожокарь
студентка 3 курса направления «Психология образования»
В.Ю. Могилевская
старший преподаватель,
Приднестровский государственный университет им.Т.Г. Шевченко

В данной статье рассмотрена проблема представлений студентов о личностных дезорганизаторах времени. Раскрыто понятие личностных дезорганизаторов времени. Проанализированы научно-психологические подходы к изучению феномена личностных дезорганизаторов времени. Представлено эмпирическое исследование представлений студентов о личностных дезорганизаторах времени.

Ключевые слова: личностные дезорганизаторы времени, личностные характеристики, дефицит времени, апатия, прокрастинация, эмоциональное напряжение, организационные дезорганизаторы, мотивационные дезорганизаторы.

На сегодняшний день проблема рационального использования времени приобретает особую значимость, так как умение эффективно организовывать временное пространство влияет на успешность осуществляемой человеком деятельности. Рациональное распределение времени во многом зависит от проявления временной компетентности, которая включает в себя оценку возникшей ситуации с позиции временных затрат, проектирование программы действий с учетом распределения времени, контроль временных показателей выполняемой деятельности, а также от индивидуально-типологических и личностных особенностей человека. С недавних пор в психологии поднимается вопрос касательно изучения разного рода дезорганизаторов, которые являются «поглотителями» личного времени человека и отражаются на успешности его профессиональной деятельности. Изучением данной проблематики занимались такие авторы, как Г.А. Архангельский, Л. Зайверт, С.И. Калинин, Ю.Д. Красовский, О.В. Кузьмина и другие. Компетентность во времени является значимой характеристикой профессионалами из всех областей, в том числе и педагогов-психологов. От умения

рационально распределять своё время специалистами данной области, зависит успешность выполняемой ими деятельности, чьи просторы, как мы знаем, весьма обширны.

Понятие «дезорганизация» (desorganisation) в переводе обозначает нарушение порядка, расстройство.

Личностные дезорганизаторы времени – характеристики личности, приводящие к неэффективному использованию времени и непродуктивной организации деятельности. Результатом действия личностных дезорганизаторов времени является разбалансированное во времени поведение человека [2].

Ряд авторов по разному рассматривали данное понятие и выделяли различные классификации личностных дезорганизаторов времени. Данной проблематикой занимались Г.А. Архангельский, Л. Зайверт, С.И. Калинин, Ю.Д. Красовский, О.В. Кузьмина. Среди дезорганизаторов времени выделяют также и прокрастинацию [3].

В своих работах С.И. Калинин использует такое понятие, как потеря времени. Все потери времени автор предлагает разделить на две группы: явные и скрытые. К явным потерям Калинин относит нарушения дисциплины, распорядка дня и правил поведения, нехватку ресурсов и внешние отвлечения. Явные потери связаны с кратковременной, но полной приостановкой трудовой деятельности в силу различных причин. Скрытые потери времени включают в себя постороннюю работу, десинхронизацию (замедление темпа работы, нарушение ритма между операциями), неэффективное планирование. Скрытые потери понимаются автором как неплановая или неэффективная работа, которая отвлекает сотрудника от выполнения его основных трудовых задач и занимает слишком много времени [4, с.154].

В трудах А.К. Болотовой используется термин «похитители времени», также автор приводит их перечень. По мнению автора, ведущими являются отсутствие целей и приоритетов, неспособность заканчивать начатые дела, неумение определять временные рамки общения [1, с 251].

Несмотря на обилие разнообразных подходов к понятию дезорганизаторы времени, у многих авторов прослеживается схожесть в разделении их на внешние и внутренние (личностные). Согласно С.И. Калинину внешние дезорганизаторы связаны с неэффективной организационной структурой и слабым ее функционированием. В качестве объектов внешних поглотителей могут выступать люди, задачи, особенности внешней среды.

Внутренние (личностные) дезорганизаторы времени включают в себя ряд индивидуально-типологических и личностных особенностей препятствующих успешной регуляции личностного времени. Результатом действия данной группы дезорганизаторов является разбалансированное во времени поведение человека .

В своих работах Кузьмина О.В. использует классификацию, в которой выделяет три вида личностных дезорганизаторов: ц*енностно-смысловые дезорганизаторы* (отсутствие цели или намерения в жизни, видение личных перспектив); *мотивационные дезорганизаторы (р*авнодушие к жизни и работе, желание добиваться результатов); о*рганизационные дезорганизаторы (*характеризуют техническую сторону деятельности и позволяют оценить, насколько у субъекта проявляются умения устанавливать очередность действий, способность длительно сосредотачиваться и работать над одной проблемой, выражено ли стремление постоянно откладывать дела). Также автор оценивает уровень апатии и напряжения, которые могут оказывать существенное влияние на отсутствие самоорганизации личности.

На наш взгляд, важную роль в проявлении личностных дезорганизаторов времени играет мотивационная направленность личности. Под мотивом понимают побуждение к деятельности. Именно он, согласно теории Д.А. Леонтьева, выполняет

смыслообразующую функцию. В теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана выделяются два ключевых понятия: внутренняя и внешняя мотивация.

Внутренняя мотивация стимулирует личность на выполнение работы из-за субъективного интереса к ней, ощущения ее ценности. При данном виде мотивации у человека формируются ощущения полноты своих возможностей, удовлетворения, компетентности, самодетерминации. Именно внутренняя мотивация приводит к возникновению внутренней организации своего временного пространства.

Для внешней мотивации характерно выполнение деятельности по внешнему требованию, ожидая наказания или вознаграждения.

Люди, стремящиеся максимально эффективно организовать свое время, имеют различную мотивацию. Одним это нужно для того, чтобы вписаться в стандарты фирмы и не быть наказанным за опоздание. Другие организуют своевременное пространство для того, чтобы максимально реализовать свои потребности и желании.

На сегодняшний день в психологии имеется отдельные измерения, позволяющие констатировать взаимосвязи мотивационного поля личности и регуляции времени.

Целью исследования выступило изучение представлений студентов - бакалавров о личностных дезорганизаторах времени.

Для исследования представлений бакалавров психологии о личностных дезорганизаторах времени применялась методика Кузьминой О.В. «Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени». Также в исследовании был использован составленная нами анкета, направленная на выявление наличия проблем связанных с планированием времени у студентов. Анкета состоит из 10 вопросов, 8 из которых подразумевают выбор ответа из предоставленных вариантов, а оставшиеся два являются свободными и отражают личное мнение респондентов. Вопросы направлены на уточнение наличия у студентов методов планирования.

В качестве своей задачи Кузьмина видела изучения личностных дезорганизаторов времени, мешающих человеку эффективно работать.

Для обработки результатов исследования по методике Кузьминой О.В. «Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени» даны 6 субшкальных диагностических концептов и ключ, данные шкалы характеризуют: шкала ценностно-смысловых дезорганизаторов (отсутствие цели или намерения жизни, видения личных перспектив); шкала мотивационных дезорганизаторов (равнодушие к жизни и работе, желание добиваться результатов); шкала организационных дезорганизаторов (способность длительно сосредотачиваться и работать над одной проблемой); шкала эмоциональной апатии (пассивность, желание проявлять всякую активность); шкала эмоционального напряжения (степень выраженности чувства эмоционального напряжения при работе, ограниченности и нехватки времени); шкала общего показателя дезорганизации (оценка личностных организаторов в целом). Данная методика позволяет оценить степень выраженности характеристик личности, мешающих эффективной организации времени.

Исследование проводилось нами с бакалаврами психологии, обучающимися в Приднестровском государственном университете Т.Г.Шевченко. Количество испытуемых — 57 человек.

Результаты исследования по методике Кузьминой О.В. «Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени» представлены в таблице 1.

Анализируя данные из таблицы 1 можно отметить, что большая часть респондентов (от 40 и выше процентов отвечающих) набрали средний балл по всем представленным шкалам, что может говорить о среднем уровне выраженности у студентов личностных дезорганизаторов времени.

Таблица 1
Результаты исследования личностных дезорганизаторов времени студентов

Шкала	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Ценностно-смысловые дезорганизаторы	27%	51%	22%
Мотивационные дезорганизаторы	22%	18%	60%
Организационные дезорганизаторы	40%	40%	20%
Эмоциональная апатия	19%	63%	18%
Эмоциональное напряжение	21%	58%	21%
Общий показатель дезорганизации	21%	60%	19%

С целью проверки достоверности полученных данных, нами была разработана и проведена анкета, направленная на выявление наличия проблем связанных с планированием времени у студентов. Результаты, полученные нами, представлены в таблице 2.

Из таблицы 2 мы можем сделать выводы о том, что более половины студентов (56%) испытывают дефицит времени, менее половины студентов (42%) пытаются решить проблему организации времени путём работы с органайзерами и другими средствами, помогающими лучше управлять своим временем. Чуть менее половины студентов (48%) обладают прокрастинацией, то есть тенденцией откладывать дела. Более половины студентов, а именно 71% отмечают, что непредвиденные дела значительно влияют на их график. Чуть менее половины студентов (46%) выразили желание обучиться основам тайм-менеджмента.

Таблица 2
Результаты исследования представлений о личностных дезорганизаторах времени у студентов

Утверждения	Процент респондентов ответивших положительно
Испытываете ли Вы дефицит времени?	56%
Как часто Вы испытываете недостаток времени для планирования и реализации дел?	52%
Работаете ли Вы с органайзером, записной книжкой и т. п. средствами, помогающими Вам лучше управлять своим временем?	42%
Как часто Вы составляете список того, что Вам нужно сделать?	28%
Как часто Вы можете начать делать несколько дел и ни одно из них не закончить?	48%

Выводят ли Вас из себя и выбивают ли из привычного графика непредвиденные дела?	71%
Удаётся ли Вам находить время для учёбных занятий?	84%
Хотели бы Вы научиться более рационально и эффективно планировать время и реализацию дел?	46%

Также на вопрос о том, что конкретно, по мнению студентов, мешает им рационально планировать и использовать время, наибольшее количество респондентов называют: лень, неумение планировать, прокрастинацию, неорганизованность.

На вопрос «Что, по вашему мнению, помогает Вам рационально планировать и использовать время?» большая часть респондентов дала такие ответы как: организованность и умение планировать своё время.

Исходя из анализа соотношения данных, полученных по методике и анкете, мы обнаружили некоторые противоречия. Так более половины студентов указали, что испытывают дефицит времени, однако всё же большая часть показателей по различным дезорганизаторам времени имеет средний уровень. Это вероятно связано с тем, что студенты, намечая достаточно большое количество дел, неадекватно оценивают свои возможности либо при ответе на вопросы были недостаточно честны с собой. Также, несмотря на то, что половина студентов указало на наличие в их жизни планирования, низкий уровень показателей дезорганизаторов имеет достаточно малый процент респондентов, что может говорить о том, что студенты либо не обладают достаточными умениями планирования, либо подвержены влиянию изменяющейся среды, на что и указало более половины респондентов в анкете. Достаточно высокий уровень, как в результатах анкеты, так и в результатах методики имеет показатель организационных дезорганизаторов, то есть умения долго работать над одной проблемой и завершать дела в срок. Это, вероятно, может быть связано с достаточно высоким уровнем показателей по шкалам «Ценностно-смысловых дезорганизаторов» и «Мотивационных дезорганизаторов», студенты не видят своих дальнейших перспектив, не намечают целей, а также из-за отсутствия внутренней мотивации прибегают к прокрастинации. В.С. Ковылин определяет данный феномен как тенденцию откладывать выполнение необходимых дел «на потом»; поведенческий паттерн, при котором выполнение ведущей для человека в данный период времени деятельности осознанно откладывается.

Исходя из результатов представленных графических данных, можно отметить достаточно высокий процент студентов испытывающих трудности, прежде всего по шкале «Организационные дезорганизаторы», а также по шкалам, отображающим мотивацию и наличие целей в жизни. Также более половины студентов выразили желание научиться владеть своим временем и правильно организовывать свою деятельность. Необходимо отметить наличие противоречий данных анкетирования и данных, полученных по методике, а именно высокий процент студентов, которые находят время для учебных занятий (84%) и выраженности по большей части высоких и средних уровней по различным дезорганизаторам времени. Также мы можем отметить подтверждение результатов анкеты и методики. Более половины респондентов положительно ответили на вопросы касательно влияния внешней среды и вовлечение во множество дел без должного их завершения, именно эту проблематику и отражает шкала «Организационных дезорганизаторов». Также из анализа анкеты, мы можем сказать, что у студентов преобладают недостаточно полные представления, так как мы можем наблюдать явные противоречия в ответах респондентов изложенные нами выше. Также, свободные ответы

позволили выделить студентам всего несколько обобщённых дезорганизаторов, то есть лень и дезорганизованность как таковую, без указания на то, что конкретно мешает им рационально организовывать время.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы для развития у студентов навыков тайм-менеджмента, представлять интерес для составления учебно-методических пособий, применяться в образовательном процессе высшей школы.

This article discusses the problem of students' ideas about personal disorganizers of time. The concept of personal disorganizers of time is disclosed. The scientific-psychological approaches to the study of the phenomenon of personal disorganizers of time are analyzed. An empirical study of the students' perceptions of the personal disorganizers of time is presented. The main problems of time planning for students are outlined. Proposed ways to solve the problem of personal disorganization of time for students.

Keywords: personal disorganizers of time, personal characteristics, time deficit, apathy, procrastination, emotional tension, organizational disorganization, motivational disorganization.

Литература

1. Болотова А.К. Психология организации времени. М.: Аспект Пресс, 2006. 254 с.
2. Кузьмина О.В. Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 6(20). URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 14.06.2016).
3. Кузьмина О.В. Типология временной компетентности личности// European Social Science Jornal. 2013/№5. С. 212-223.
4. Chun Chu A.H. Rethinking of procrastination: positive effects of «ac- tive» procrastination behavior on attitudes and performance // The Jour- nal of Social Psychology. 2005. Vol. 145. № 3, pp. 245–264.

СОЦИОМЕТРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ

М.Д. Муковнина
к.фарм.н.
А.П. Терских
к.фарм.н.
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко»

В статье рассмотрена методика социометрического исследования, позволяющая выявить неформальных лидеров в различных сферах деятельности на примере конкретной группы студентов фармацевтического факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. Полученная информация помогает педагогу в организации учебно-воспитательной деятельности.

Ключевые слова: социометрия, лидеры, студенты, психологические характеристики.

Проблема восприятия межличностных отношений в отечественной психологии начала интенсивно разрабатываться, начиная с 60-х годов XX века. Систематические и разнообразные исследования в этом направлении были осуществлены Я.Я. Коломинским. Вопросы зависимости самооценки обучающихся от их статуса раскрываются в работе А.М. Ахмедханова. Результаты исследований свидетельствуют, что у лидеров самооценка гораздо ближе к адекватной, чем у аутсайдеров.

Социометрия получила распространение в зарубежной психологии и социологии в 40-х г.г. XX в. Социометрический метод изучения взаимоотношений в группах позволяет выявить симпатии, антипатии, безразличие и т.д. Психологической основой изучения взаимоотношений социометрическими методами является тот факт, не требующий

доказательств, что тяготение одного человека к другому выражается в стремлении быть ближе к объекту привязанностей. Такое тяготение у одного студента к другому можно обнаружить, спросив у него, к кому он стремится быть ближе. Практическая суть метода заключается в выборе учащимися других учащихся для совместной деятельности в каких-то заданных условиях (сидеть за одной партой, готовиться к контрольной работе, пойти в кино и т.п.). Осуществляемый каждым студентом выбор показывает, кому из одногруппников он отдает предпочтение.

«В чем причина отдаления некоторых студентов группы от своих одногруппников? Как их вернуть в коллектив?» Это лишь небольшая часть вопросов, возникающих перед педагогом в его ежедневной работе и требующих знания им структуры межличностных взаимодействий. Как же изучить эту структуру?

Целью работы стало выявление межличностных отношений в студенческой группе.

Объектом исследования была выбрана конкретная учебная группа фармацевтического факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко 3 курса очной формы обучения. Состав группы – 16 человек, из них 14 девушек и 2 юноши.

Эксперимент протекал в форме анкетирования обучающихся в группе о выборе товарища для различной совместной деятельности. Студентам предлагалось подписать анкетные бланки и ответить на следующие вопросы:

1. «С кем бы из своей группы ты мог пойти в разведку?»
2. «С кем из своей группы ты хотел бы пойти на дискотеку?»
3. «Тебе поручили подготовить КВН. Кого из своей группы ты попросил бы о помощи в организации?»
4. «С кем из твоей группы ты бы хотел заниматься научной работой? (готовиться к экзамену...)?»

Каждый из вопросов направлен на выявление лидеров в различных областях совместной деятельности. При ответе на каждый вопрос необходимо было выбрать только одного одногруппника. При ответе на последующие вопросы можно было выбирать одного и того же человека.

Обработка результатов проводилась для каждого вопроса отдельно. На основании результатов составлялась матрица, куда записывался список группы, а в верхнюю строку – номера вопросов. В каждой строке против фамилий обучающихся ставились отметки о выборе данного студента (табл.1).

Таблица 1.

Пример анкетного бланка

№ п/п	ФИО обучающегося	1	2	3	4	Всего
1	Татьяна А.	3	4	2	0	9
2	Виктория А.	0	0	0	0	0
3	Илья Б.	0	7	8	0	15
4	Елена В.	0	0	0	0	0
5	Инна К.	0	1	0	0	1
6	Вероника К.	0	0	0	0	0
7	Ольга К.	0	0	1	1	2
8	Татьяна К.	0	1	0	0	1
9	Вера К.	0	0	0	0	0
10	Софья М.	2	2	0	1	5
11	Кристина Н.	0	0	0	0	0
12	Ирина Н.	0	0	0	0	0
13	Ирина П.	0	0	0	10	10
14	Игорь С.	11	0	4	0	15
15	Марина Т.	0	0	0	0	0

16	Елена Ч.	0	1	1	4	6

Графическим отображением матрицы является социограмма (рис.1), представляющая собой четыре концентрические окружности, в которые помещают все номера учащихся группы. В первый круг (центральный) помещают тех, кто набрал наибольшее количество положительных выборов (так называемые «социометрические Звезды», которые имеют в два раза больше среднего количества выборов), во второй круг – «предпочтительные» (имеющих среднее количество выборов), в третий – номера тех, кто набрал выборов чуть меньше среднего – «пренебрегаемые», и в четвертый – «изолированных» (не получивших ни одного выбора). Взаимный выбор возможно обозначить сплошной линией между двумя номерами.

Из полученных таблиц видно, что в исследуемой группе есть два явных неформальных лидера-организатора (Илья Б. и Игорь С.) и один явный лидер в науке и стремлении к ней (Ирина П.).

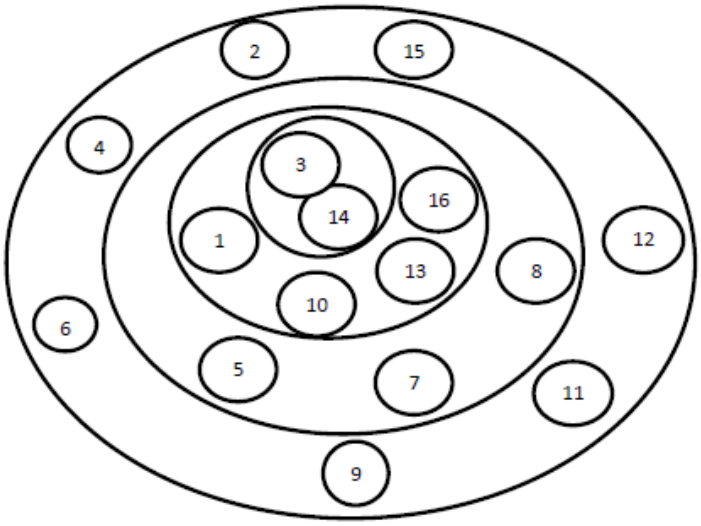


Рис. 1. Социограмма группы

Таким образом, социометрический метод позволяет педагогу выявить неформальных лидеров в коллективе, к чьему мнению прислушиваются и т.п. Безусловно, такие знания помогают в организации учебно-воспитательной деятельности.

Annotation. The article deals with the method of sociometric research, which allows to identify informal leaders in various fields of activity on the example of a specific group of students of the pharmaceutical faculty of VSMU. H. H. Burdenko. The obtained information helps the teacher in the organization of educational activities.

Keyword: sociometry, leaders, students, psychological characteristics.

Литература

1. Ахмедханов А.М. Влияние самооценки на характер межличностных отношений в студенческой группе : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07. – Москва, 1983. – 189 с.

2. Тестотека [Электронный ресурс] : http://testoteka.narod.ru/lichn/1/17.html

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Старостина Н.Н.
старший преподаватель
Ульяновский государственный технический университет

В статье поднимается проблема необходимости развития навыков и умений критического мышления в рамках образовательного процесса профессиональных образовательных учреждений. С целью подтверждения актуальности рассматриваемой проблемы проведена диагностика уровня сформированности умений критического мышления студентов обучающихся на 1 и 4 курсах университета. Данные, полученные в ходе диагностики, подробно проанализированы по критериям низкого, среднего и высокого уровней сформированности умений критического мышления. На основе результатов, полученных в ходе диагностики уровня критического мышления студентов университета, автор констатирует низкую динамику развития критического мышления в рамках исследуемого образовательного комплекса, что на практике подтверждает острую необходимость в изменении подходов к организации учебного процесса в рамках профессиональных образовательных учреждений.

Ключевые слова: критическое мышление, навыки критического мышления, уровень сформированности умений критического мышления.

Современные государственные образовательные стандарты всех уровней нацелены на достижение предметных, межпредметных и личностных результатов учащихся. Ведущими являются требования, ориентированные не только на достижение предметных образовательных результатов, но и на формирование всесторонне развитой личности учащихся и овладение ими универсальными способами учебной деятельности. Формирование совокупности универсальных учебных действий должно обеспечивать компетенции «научить учиться» и «мыслить критически».

Для мышления человека всегда были присущи критические установки. В философии критические аргументы встречались ещё со времён Древней Греции в платоновских диалогах. Систематическая критика концепции Платона была продолжена Аристотелем. Христианская философия поздней Античности и Средневековья в значительной мере была сконцентрирована на критике языческой философии. В философии Нового времени критика выступает системным компонентом философской теории. И. Кант представил своеобразную интерпретацию понятия «критического мышления» и применил его к определению границ познавательных способностей человека. В XX веке критика становится несущим элементом философской конструкции, что ярко продемонстрировано в критическом рационализме К. Поппера [9].

В истории философии существуют несколько примеров философских систем, в которых философия тесно связана с критическим мышлением. Прежде всего, к числу таких систем следует отнести критическую философию И. Канта и критический рационализм К. Поппера. Критика рассматривается И. Кантом как предварительный этап, необходимый для дальнейшего построения единственно истинной метафизики, а вот К. Поппер под критическим мышлением и критической традицией понимает ядро всякого рационального мышления [9].

О критическом мышлении писали таких известные психологи как Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л.С. Выготский. Л.С. Выготский определяет критическое мышление как один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю [6].

С точки зрения Дж. А. Брауса и Д. Вуда критическое мышление - это разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать

[10]. Критическое мышление, по мнению Д. Халперн, - это направленное мышление. Автор отмечает, что критическое мышление отличается взвешенностью, логичностью, целенаправленностью и использованием таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата [16]. Д. Джонсон, профессор педагогической психологии, подчеркивает, что критическое мышление позволяет человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения [7].

Психологами предложены вариативные определения критического мышления, однако во всех этих определениях прослеживается мысль о том, что критическое мышление обладает оценочным и рефлексивным свойством.

В педагогической науке ученые также задаются вопросом о том, что же такое критическое мышление.

Педагог Э. Глассер, являющийся автором программы критического мышления, которая включает тесты на проверку умений рассуждать, делать выводы, распознавать допущения, оценивать заключение и силу доводов, под критическим мышлением понимает обоснованность суждений, утверждение действий и способность оценить степень их обоснованности. [15]. Б. Рассел в своих работах по педагогике определяет критическое мышление как процесс оценки или категоризации в терминах ранее приобретенных базовых знаний. По его мнению, критическое мышление включает в себя установку, плюс владение фактами, плюс ряд навыков мышления [16]. В педагогической энциклопедии Е.С. Рапацевич определяет критическое мышление как способность анализировать информацию с позиции логики и находить противоречия в ней, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты к стандартным и нестандартным ситуациям, вопросам, проблемам [12]. По мнению Е.А. Ходос и А.В. Бутенко, критическое мышление - это комплекс метакогнитивных умений. Этот комплекс включает в себя: поиск логических ошибок; исследование оснований знания и его применения; выявление скрытых допущений и предвзятости, обнаружения и формулировка стереотипов и предрассудков, их анализ и обоснованность; формулирование альтернативных путей решения проблем, дилемм, оценивание корректности, достоверности, основательности суждений [4].

Анализ литературы позволяет сделать вывод, что критическое мышление в философии понимается как ядро всякого рационального мышления, в психологии - как отдельное свойство личности, а в педагогике - как умение, навык мыслительной деятельности.

Проанализируем, какие же навыки и умения ученые относят к навыкам и умениям критического мышления.

К.В. Василькина в своем исследовании соглашается с Е.Г. Журавлевой в том, что для формирования умения критически мыслить в обучении математике необходимо овладение следующими умениями:

- умением критично подходить к полученной информации, выявление существенного (данные, искомые, неизвестные свойства), установление зависимости (независимости) условия задачи и ее элементов;
- умением находить ошибки, выявлять и устранять допущенные ошибки , выделение этапа, на котором была допущена ошибка;
- определение причины ошибки; предупреждение последующего появления ошибки;
- умением проводить опровержение, нахождение ошибок в предложенных рассуждениях; восстановление неполных доказательств;
- умением объективно оценивать выдвинутые гипотезы и результаты их проверки, обоснование найденного решения;

- умением эффективно осуществлять отбор полезной информации, содержащейся в самой задаче, процессе решения, готовность к систематизации полученной информации [5; 8].

И.В. Боязитова, В.В. Белоус, С.В. Ромащенко в своем исследовании навыков критического мышления опираются на модель Delphi, разработанну в 1990 году группой из 47 экспертов из США и Канады, которую возглавлял Питер Фасионе [1; 3].

Эксперты определили шесть ключевых когнитивных навыков критического мышления и достигли полного согласия в содержательном их описании.

1. Навык критического мышления «Интерпретация» – способность понимать и выражать смысл разных значений, явлений, событий и т. д.; включает следующие субумения: «категоризация» (классификация), «декодирование значения» (перефразирование), «прояснение смысла» (переформулировка).

2. Навык критического мышления «Анализ» – способность идентифицировать логические связи среди утверждений, вопросов, понятий, описаний и т. д.; включает следующие субумения: «проверка идей», «выявление аргументов», «анализ аргументов».

3. Навык критического мышления «Оценка» – способность аналитически оценивать утверждения или другие формы репрезентаций; включает следующие субумения: «оценка утверждений», «оценка аргументов».

4. Навык критического мышления «Умозаключение» – способность формулировать выводы; включает следующие субумения: «уточнение доказательств», «предположение альтернатив», «выстраивание выводов».

5. Навык критического мышления «Объяснение» – способность сформулировать и объяснить рассуждение, представить рассуждение с использованием убедительных доводов; включает следующие субумения: «формулирование (преподнесение) результатов», «обоснование и разъяснение процедур и методов», «изложение аргументов».

6. Навык критического мышления «Саморегуляция» – способность контролировать когнитивные действия; включает следующие субумения: «самопроверка», «самокоррекция» [1; 3].

В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения А.С. Байрамова и предполагаем, что уровень развития критического мышления можно определить по сформированности следующих умений:

1) умение делать логические умозаключения и обосновывать свой ответ;
2) умение оценивать последовательности умозаключений;
3) умение анализировать и делать заключение о причинах явлений;
4) умение анализировать и оценивать содержание текстов;
5) умение обнаруживать ошибки, связанные с неопределенностью и двусмысленностью выражений и терминов;
6) умение обнаруживать релевантную (существенную в данном случае) информацию на фоне избыточной [2].

Для определения динамики развития критического мышления студентов-лингвистов было проведено исследование умений критического мышления по классификации А.С. Байрамова. В исследовании участвовали группы студентов 1 и 4 курсов кафедры прикладной лингвистики гуманитарного факультета Ульяновского государственного технического университета.

Для диагностики уровня сформированности навыков критического мышления был использован тест-опросник критического мышления представленный на портале «Психология и методология образования» [14]. Студентам было предложено заполнить данный тест-опросник состоящий из 15 заданий, за выполнение которых студенты могли максимально набрать 46 баллов. Студентам, набравшим 36, 8 баллов и более присваивался высокий уровень сформированности умений критического мышления (80% правильных

ответов). Если студенты набирали от 15 до 36 баллов, им присваивался средний уровень и низкий уровень – если они набирали менее 15 баллов. Результаты тестирования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Уровень сформированности умений критического мышления студентов в %.

Курс студентов	Уровни сформированности умений КМ		
	низкий	***средний***	***высокий***
1	62	35	3
4	53	42	5

Как видно по полученным данным больше половины опрошенных студентов как на 1 курсе, так и на 4 имеют низкий уровень сформированности умений критического мышления. Количество студентов, которые продемонстрировали средний уровень сформированности умений критического мышления, стало больше на 10 % на 4 курсе по сравнению с 1 курсом. Студентов, обладающих высоким уровнем сформированности умений критического мышления, в равной степени мало и на 1 и на 4 курсах.

Полученные данные позволяют сделать выводы, что уровень развития критического мышления студентов довольно низкий, а динамика развития фактически отсутствует.

Сложившаяся ситуация актуализирует проблему развития критического мышления и потребность высшей школы в разработке эффективных технологий, обеспечивающих формирование умений критически мыслить, в реализации системы соответствующих мероприятий и комплексных проектов по развитию научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях [13].

Abstract. The article raises the problem of the urgent need to develop skills and abilities of critical thinking in the educational process of professional educational institutions. In order to confirm the relevance of the problem under consideration, the level of development of critical thinking skills of students of the 1st and 4th year of the University was diagnosed. The data obtained during the diagnosis, is analyzed in detail by the criteria of low, medium and high levels of formation of critical thinking skills. On the basis of the results obtained during the diagnosis of the level of critical thinking of students of the University, the author finds the low dynamics of the development of critical thinking within the framework of the studied educational complex, which in practice confirms the urgent need to change approaches to the organization of the educational process within professional educational institutions.

Keywords: critical thinking, critical thinking skills, level of formation of critical thinking skills.

Литература:

1. *Facione P.A.* Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary. URL: http://www.evolkov.net/critic.think/ basics/delphi.report.html

2. *Байрамов А.С.* Динамика развития самостоятельности и критичности мышления у детей младшего школьного возраста: Дисс. д-ра. пед. наук. - Баку, 1968. – 296 с.

3. *Белоус В.В.* Исследование навыков критического мышления и их эффективности у студентов на разных этапах обучения в вузе [Текст] / В.В. Белоус, И.В. Боязитова, С.В. Ромащенко // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. - 2016. - Том 5. - № 6А. - С. - 189-201.

4.*Бутенко А.В.* Критическое мышление: метод, теория, практика. Учеб.-метод. пособие / Ходос Е.А. - М.: Мирос, 2002. – 176 с.

5. *Василькина К.В.* Формирование критического мышления у учащихся на уроках алгебры основной школы [Текст] / К.В. Василькина // Материалы VIII Международной

студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». – Режим доступа: http://www.scienceforum.ru/2017/2825/29741 (дата обращения: 11.01.2018).

6.*Выготский Л.С.* Мышление и речь / Л.С. Выготский - М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

7.*Джонсон Д. Х.* Несколько замечаний касательно обучения критическому мышлению / Д. Х. Джонсон // КМ Новости. - 1985. - Т.4. - №1. - 210 с.

8. *Журавлева Е.Г.* Задачи как средство формирования умений критически мыслить у студентов математических специальностей педвузов: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. - Пенза, 2008. – 19 с.

9.*Ивунина Е. Е.* О различных подходах к понятию «критическое мышление» / Е.Е. Ивунина // Молодой ученый. — 2009. — №11. — С. 170-174.

10.*Коржуев А.* Как формировать критическое мышление / А. Коржуев // Высшее образование в России.- 2001.- № 5.- С. 55 - 58.

11.Критическое мышление, логика, аргументация: сборник статей / Под общ. ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. – Калининград: Изд-во КГУ, 2003 - 175 с.

12.*Рапацевич Е. С.* Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич // – Минск: Изд – во «Современное слово», 2005. – 720 с.

13.*Старостина Н.Н.* Степень развития критического мышления студентов в комплексе образовательных уровней «техникум – бакалавриат – магистратура» // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. http://science-education.ru/ru/article/view?id=26762 (дата обращения: 19.04.2018).

14.Тест-опросник критического мышления представленный на портале «Психология и методология образования». (http://psyhoinfo.ru/test-oprosnik-kriticheskogo-myshleniya-km-0

15.*Узтурк Ф.* Основы формирования критического мышления в обучении английскому языку в школах нового типа: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Душанбе, 2016. - 169 с.

16.*Халперн Д.* Психология критического мышления / Д. Халперн – СПб.: Питер, 2000. - 512с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СУБЪЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

А.А. Устиновкая
МИТУ-МАСИ, Москва, Россия

Статья рассматривает вопрос субъективного восприятия переводимых текстов поэтического характера поэтами переводчиками серебряного века. Особенности восприятия исходного текста, а также его авторов обуславливают конечный результат.

Ключевые слова: поэтический перевод, серебряный век, субъективное восприятие, текст оригинала, текст перевода.

Перевод поэзии с одного языка на другой требует большого труда и упорства. Правильная передача смысла иностранного языка на родной язык подразумевает глубокое знание систем обоих языков, основных этапов их развития и главных особенностей в определенный период времени. При этом спорным остается вопрос, нужно ли в совершенстве знать язык оригинала или достаточно знания родного языка, в данном случае речь идет о знании русского языка. В дискуссиях такого рода довольно непросто найти «золотую середину», так как каждый переводчик находит более приемлемый для себя оборот, иногда заменяя слова подлинного произведения, иногда добавляя что-то своё, как правило, создавая собственные стихи, навеянные ассоциациями иностранной поэтической речи.

Немаловажными моментами при исследовании чьего-либо поэтического перевода являются принципы, которым следует при переводе с иностранного языка на родной автор перевода, а также функции переноса идеи стихотворения-оригинала на перевод. Считается, что нельзя искажать исходный текст, чрезмерно добавляя в него собственные

мысли. Следует применять определённую вариативность в использовании образных и языковых средств. Научная классификация форм, видов и жанров переводческой деятельности имеет важное теоретическое значение [1].

Переводчик всякий раз стоит перед выбором - чем и во имя чего ему предстоит пожертвовать. Таким образом, в зависимости от того вида информации, который переводчик желает с максимальной точностью воспроизвести, возможны три принципиально разных метода перевода одного и того же поэтического произведения. Различают перевод стихотворный, перевод поэтический и перевод филологический. Цель зависит от коммуникативной направленности. Психологические факторы восприятия оригинала текста переводчиком неизбежно влияют на то, каким в конечном итоге получится перевод.

Различают следующие виды перевода:

- адекватный перевод - наиболее приближенный по смыслу и настроению к оригиналу;
- вольный перевод - интерпретация оригинала, которая зачастую допускает изменение структуры, объёма, добавление новых идей или образов в текст изначального произведения;
- стихотворение на мотив, еще дальше отходящее от оригинала, зачастую сохраняющее лишь его центральную тему, заменяя остальное авторскими изысканиями;
- перевод-подражание;
- перевод-реминисценция, подразумевающий развитие строчки или образа оригинала в отдельное произведение;
- авторский перевод - эталон переводческого и поэтического искусства, подразумевающий создание двух произведений на разных языках с повторяющейся идейной и образной составляющей. Случаи создания таких переводов весьма редки, но всё же встречаются [2] .

Определяя поэтический текст с точки зрения лингвистики, можно говорить о нём, как о процессе общения между автором и читателем, при котором происходит передача фактуальной и концептуальной эстетической информации. Именно субъективное восприятие оригинала вызывает в душе переводчика ассоциации. При переводе у читателя должны возникнуть ощущения сходные с теми, которые он получил бы после прочтения оригинала.

К лучшим образцам поэтического перевода можно отнести переводы В.А. Жуковского, потому что «поэтические переложения Василия Жуковского, поэта-переводчика, равного по мощи и гению которому не ведает Европа, во многом и сформировали оригинальную русскую поэзию первой половины XIX столетия, то есть ее «Золотой век» [5].

Рассматривая поэтические творения, сделанные переводчиками серебряного века, стоит упомянуть таких выдающихся поэтов-переводчиков как Брюсов В.Я. и Бальмонт К.Д.

Брюсов начинает как поэтический переводчик, постепенно отходя от принципов поэтического перевода, и начинает заниматься именно стихотворным переводом. Поэтому столь разнятся французские переводы Валерия Яковлевича и переводы греческие. Брюсов «изменял стихи подлинника в соответствии с тем, как сам представлял себе то, о чём пишет автор, или же в зависимости от того, насколько изменение ритма, рифмы или размера оригинала при переводе могло лучше передать настроение стихотворения и ассоциативные ряды, вложенные в него» [4].

Ему было важно понять саму душу отдельных творцов. Он пытался постигнув

душу художника, воссоздать ее, но уже не в мимолетных настроениях, а в тех основах, какими определены эти настроения.

Брюсов считал, что область искусства не является обычным воплощением фактов действительности, а состоит из «тайн человеческого духа», поэтому, считал он, «вся наша жизнь не что иное, как ряд наших душевных переживаний».

Поэт считал, что единственный метод, который может надеяться решить эти вопросы являются интуиция, вдохновенное угадывание, метод, которым во все века пользовались философы, мыслители, искавшие разгадки тайн бытия.

Возможно, поэтому Брюсову и принадлежит большинство переводов, которые очень точно передают стиль и ритм подлинников. Таким образом, в переводах Брюсовым шекспировских сонетов мы усматриваем перекличку с его собственными стихами, следование неоромантической традиции как одной из основ поэтики символизма. Следовательно, можно утверждать, что в художественной организации перевода налицо использование так называемых «текстов-мифов» мифологем, которые становятся одной из главных примет не только поэтического языка, но и языка переводов, когда художник вводит их в текст поэтически осознанно, то есть с установкой на их осознание своим читателем.

Интерес Брюсова к личности и творчеству Э. По носит системный и устойчивый характер. Э. По привлекал Брюсова не только как художник-новатор, отвечающий потребностям современного искусства, но и как яркая личность, соединяющая мистические и научно-рациональные устремления. Восприятие поэзии и новеллистики Э. По Брюсовым в значительной мере определялось спецификой его собственной творческой индивидуальности.

Итак, грань между свободным переводом и фантазией на тему некого «вечного сюжета» (например, сюжета о короле Артуре и рыцарях Круглого Стола) была в творчестве В. Брюсова весьма условна. Обращение к чужим текстам (как в качестве переводчика, так и в качестве интерпретатора) представлялось поэтам Серебряного века одной из форм путешествия по временам и культурам, приобщения к «снам человечества», возможностью видеть «чужие сны». Переводимые поэты становились "вечными спутниками» и учителями Серебряного века, причем, и Брюсов, и Бальмонт выбирали себе таких учителей. Наконец, для перевода выбирались те произведения, которые соответствовали художественным принципам самого переводчика, эстетике и поэтике его собственных произведений. В случае К. Бальмонта и В. Брюсова речь шла о символистской эстетике, влиявшей на переводимый текст.

Бальмонта-переводчика А. Блок искренне считал, воплощением души поэта. По его мнению Шелли и Эдгар По требуют переводчика близкого его душе, непременно поэта, очень чуткого к музыке слов и к стилю. Перевод Бальмонта удовлетворяет всем этим требованиям.

К. Бальмонт искал такой метод переложения, при котором формальные признаки и содержание составляли гармоничное единство. При этом он не отказывался от «архаической», идущей от XIX в, традиции «вольного» перевода. Он прибегал к ней тогда, когда это, по его мнению, требовалось для более полного выражения духа оригинала. Главное было в духовной близости переводчика и поэта. Поэтому переводы английской литературы Бальмонтом начинаются с романтика Шелли. Их духовное родство очевидно. М. Волошин, восторгавшийся равно стихами и переводами Шелли считал, что переводчик должен пропустить через себя , прочувствовать автора, чьи произведения он намеревается переводить, так как лишь при этом условии возможно создать подлинный шедевр на языке перевода [3].

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что в основе любого переводимого текста лежит субъективное восприятие оригинала его переводчиком и что любой перевод, особенно когда речь идет о поэтическом тексте, будет являться отражением автора через

психологическую призму поэта-переводчика, создавшего его.

Abstract. The article looks upon issues related to subjective perception of translated poetic texts by poets of Silver Age. Peculiarities of perception predetermines the final result.

Keywords*:* poetic translation, Silver Age, subjective perception, source text, target text.

Литература:

1. Белоручев – Миньяр Теория и методы перевода. М.: Московский Лицей, 1996. 208 с
2. Гаспаров М.Л. О русской поэзии: Анализы. Интерпретации. Характеристики. СПб.: Азбука, 2001. 378 с.
3. Куприяновский П.В., Молчанова Н.А. Бальмонт. М. : Молодая гвардия, 2008. С. 42.
4. Мочульский К. Валерий Брюсов. СПб.: Академический проект, 2007. С. 43-54.
5. Чайковский Р.Р. Реальности поэтического перевода. Магадан: Кордис. 2010 С. 112 -121.

«Кросс-культурная психология и проблемы межгрупповых отношений»

ОБУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЯМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО МЕЖЪЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

О.В. Афанасьева
Старший преподаватель МИТУ-МАСИ

В современном многополярном мире чрезвычайно актуальным является взаимопонимания между людьми различных наций, культур, вероисповеданий из различных стран. Обладание профессиональными компетенциями межъязычного общения будущих лингвистов позволяет сделать шаг к достижению этого взаимопонимания. Освоение иностранных языков, в особенности английского, как языка межкультурного общения является основой для осуществления речевой деятельности при организации межкультурной коммуникации или межязыкового общения. Развитие компетенций межъязыкового общения ведет к формированию будущего взаимопонимания, направленного на построение мирного, взаимовыгодного существования. С другой стороны, чтобы межъязыковое общение стало эмоциональным, эффективным и достаточно развитым для дальнейшего его практическое применения, необходимо создание в образовательном процессе соответствующих организационных, психологических и педагогических и условий. Эти условия могут быть реализованы в виде эффективной образовательной среды, построенной с учетом новейших научно-методических подходов и традиционных дидактических принципов.

В результате анализа научной литературы, посвященной разработке образовательной среды для обучения эмоциональному межъязычному общению, нами были обнаружены следующие особенности рассматриваемой среды [1]:

1) Образовательная среда является комплексной структурой, включающей в себя разнообразные формы и способы взаимодействия субъектов образовательного процесса, техническое оснащение и инфраструктуру, программное обеспечение, образовательные электронные ресурсы.

2) Образовательная среда использует как инновационные, так и традиционные источники образовательной информации электронные учебно-методические комплексы наряду с учебником и лекцией преподавателя.

3) Современная образовательная среда обучения эмоциональному межъязычному общению учитывает классические принципы дидактики, рассматриваемые на основе современных научно-педагогических подходов (практико-ориентированного, компетентностного, личностно-ориентированного)

4) Образовательные процессы в эффективной образовательной среде направлены на достижение цели развития коммуникативной компетентности на основе эмоционального межъязычного общения.

5) Образовательная среда для организации эмоционального межязычного общения имеет двунаправленную интерактивную диалогическую структуру. Это означает, что наряду с интерактивностью межличностной, основанной на общении преподавателя и студентов, используется интерактивность в ее техническом понимании, реализуемая на основе интерактивных образовательных информационно-коммуникационных ресурсов: мультимедийных приложений, электронных образовательных ресурсов и учебно-методических комплексов.

6) Технической основой онлайн-доступа к образовательной среде обучения эмоциональному межъязычному общению являются любые типы современных электронных устройств: персональных компьютеров, смартфонов, планшетов.

7) Используется комплексная стратегия, при которой наряду с авторскими разработками образовательного контента и непосредственно образовательной среды могут быть использованы продукты сторонних разработчиков соответствующие целям развития

эмоциональности межъязычного общения в рамках образовательного процесса, его потребностей и особенностей, соответствия возрасту и запросам студентов-лингвистов как потребителей образовательного контента.

Рассмотрим вопросы отбора содержания образовательного контента, которое должно быть реализовано с учетом следующих дидактических принципов:

• *Принцип самостоятельности*: контент должен предусматривать возможность самостоятельного освоения образовательного материала студентами;

• *Принцип системности:* контент необходимо отлично структурировать, с выделением различных уровней освоения материала,;

• *Принцип научности:* разработка теоретической основы научного знания по эмоциональности межъязычного общения

• *Принцип наглядности:* контент должен быть мультимедийным и предусматривать оснащение средствами интерактивности и обратной связи.

• *Принцип прочности усвоения знаний:* для контент должен быть оснащен контрольными вопросами, тестами для самопроверки знаний, а также контрольными тестами и элементами геймификации авторской разработки.

Для эффективной организации межязычного эмоционального общения студенты-лингвисты должны владеть следующими умениями:

– лингвистическими, формирующими владение языком как средством эмоционального общения, для этого важно формирование обширного словарного запаса, знание языка на уровне достаточном для профессионального лингвиста, способность оперирования грамматическими структурами, использованием лексических средств для усиления эмоциональной составляющей.

- общеобразовательными, подразумевающими оперирование на практике фоновыми знаниями, страноведческой информацией, знаниями национальных и культурных эмоциональных особенностей различных наций;

– тематическими, предусматривающими владение различными темами для общения (тематическим вокабуляром) и умение сформулировать собственное эмоциональное отношение к обсуждаемой теме.

- общекультурными: определяющими соблюдение правил этикета, политкорректности и особенностями культуры общения с использованием средств эмоциональной выразительности в купе с аргументативными техниками общения;

–коммуникативными, обеспечивающими процесс общения, предусматривающие знания логики, этики, элементов риторики и психологии, средствами выражения эмоций в английском языке [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Эмоциональное общение студентов-лингвистов на изучаемом иностранном языке должно осуществляться на уровне восприятия и понимания передаваемых эмоций, трансляции личного интереса и эмоционального отношения к обсуждаемой теме или предмету. Контролируемая и осознанная эмоциональность общения закладывает основы демократизации межкультурных межличностных контактов студентов-лингвистов, антиавторитаризма и позволяет избегать неосмысленного заучивания лексических единиц. Эмоциональность должна оптимально затрагивать все функции общения в образовательном процессе: информационно-обучающую организационную, конструктивную, коммуникативно-стимулирующую, эмоционально-корректирующую, контрольно-оценочную[2]. Поясним подробнее сущность и содержание перечисленных функций:

1) Информационно-обучающая функция – передача путем общения эмоционального отношения к информации – межкультурной, коммуникативной, социолингвистической и прочих. В рассматриваемой образовательной среде источником информации может быть

или сама среда непосредственно или цифровое устройство (компьютер, планшет, смартфон) с помощью электронных образовательных ресурсов и средств обучения [3].

2) Воспитательная функция эмоционального общения на иностранном языке в образовательной среде подразумевает приобщение учащегося к национальной культуре, к системе духовных ценностей, диалогу культур.

3) Функция эмоционального восприятия и понимания партнеров по общению.. Путем общения и совместной деятельности в образовательной среде студенты-лингвисты познают эмоциональную сферу друг друга;

4) Функция организации совместной предметной деятельности и эмоционального отношения к ней. В образовательной среде при использовании речевой деятельности, эмоциональное межязычное общение выступает способом организации деятельности. Среда в данном случае выполняет свою средовую роль (предоставляя место, способы и инструменты общения), а также роль по организации предметности деятельности;

5) Функция реализации потребности в эмоциональном контакте человека с человеком, побуждения студентов к общению, развитие эмоциональной открытости, снятие существующих психологических барьеров иноязычного общения, пробуждение желания межязычного общения на изучаемом языке.

7) Функция соучастия помогает эмоционально поддержать партнера при общении, организовать эмоциональное взаимодействие и сотрудничество.

Литература

1. Афанасьева, О. Ю. Коммуникативная иноязычная образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности учителя иностранного языка / О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова //Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – №. 4. – С. 14-20.
2. Баранова, И. Е., Образовательная среда вуза как фактор профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка / И. Е.Баранова, .Г. В.Сороковых //Психология образования в поликультурном пространстве. – 2016. – №. 35. – С. 52-57.
3. Виноградова, О. С. Создание образовательной среды электронного учебника по английскому языку в вузе. Интернет-журнал «Науковедение». №3 (22). – с. 136.

ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ЖИТЕЛЕЙ ДОНБАССА

Бажутина С.Б.
кандидат пед. наук, доцент
кафедра психологии
Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко

В статье предлагается анализ результатов исследования по этническому самосознанию жителей Донбасса, проведенных в 2016г. Автор выдвигает оригинальную идею о структурировании особенностей менталитета этноса с использованием дихотомических конструктов. В качестве основного предлагается конструкт с четко обозначенным гуманистическим содержание.

Ключевые слова. Этническое самосознание, этнофор, менталитет, конструкты с дихотомическими смысловыми полюсами, этноцентризм.

Этническое самосознание – важный элемент самосознания зрелой личности, ее «Я-концепции». Возникает это сложное новообразование внутри формирующейся структуры самосознания, еще в раннем детстве, но заявляет о себе как о целостной самостоятельной сущности человеческой психики только к 18-25 годам. Изучением разных сторон этнического самосознания занимались разные ученые, среди множества исследований

хотелось бы выделить работы Гумилева Л.Н., Налчаджян А.А., Стефаненко Т.Г., Хотинец В.Ю., Эриксона Э.[4;5;6;7;8;9]. Все авторы в выделенном нами явлении видят сложное интегративное образование, включающее в себя, с одной стороны, ментальность целого народа, с присущим только ему видением Мира, пониманием роли человека в нем, с особым отношением ко всему происходящему, а с другой – это все-таки самосознание отдельной этнической единицы, с ее уникальным мироощущением и мирочувствованием. Развитое этническое самосознание позволяет личности выделять себя, свой народ как специфическую культурологическую сущность, обладающую совершенно неповторимыми характеристиками, исключительностью собственной судьбы и наличием своей уникальной миссии на Земле. Однако осознание всего этого не приходит к человеку вот так сразу и вдруг. Даже знания и высокий уровень образования далеко не всегда обеспечивают личности понимание своей этнической сути и достаточный уровень осознанности себя как представителя определенного этноса.

В целом, этническое самосознание, которое, как писал А.Налчаджян, «следует обсуждать на нескольких уровнях:

- на уровне личности (этнофора);
- на уровне этноса в целом (общеэтнический уровень);
- на уровне отдельных социальных групп этноса, например, семьи» [6, с. 286], изучено еще явно недостаточно.

Поэтому даже на такой простой вопрос, помогает или мешает творческой самореализации субъекта эта составляющая его самосознания, невозможно ответить однозначно. Так, по мнению В.Ю. Хотинец, «метаиндивидная функция этнического самосознания… инициирует в других признаки, качества, свойства, воспроизводящие ее собственные особенности, с другой, она трансформирует другим собственные этнические смыслы с целью построения идеальных моделей – формирования идеальных качеств…» [8, с. 192]. Автор явно указывает на стимулирование некоторых потенциальных данностей субъекта актуализацией этносамосознания. В то время как А.А.Налчаджян высказывает весьма интересную гипотезу об использовании этнической «Я-концепции» в качестве «защитного комплекса» личности. «Этнозащита на индивидуальном, групповом и общеэтническом уровнях происходит под влиянием соответствующих «я-мы-концепций»: этнозащита имеет избирательный характер, вследствие чего поведение различных этносов в одних и тех же ситуациях различается…[6, с. 304]. Добавим, что одна только концентрация внимания человека на защитном «действие» способна обеднить возможности его творческой самореализации, так как она сужает поле активности индивида до одного направления – защитного, хотя, как считает автор, добавляет индивиду особой уникальности, благодаря его идентификации с определенным этносом.
Таким образом, этническое самосознание диалектично по своей природной сути, хотя особенности проявления этой диалектики даже у представителей одного и того же этноса будут зависеть от целого ряда условий. В данной статье мы попытаемся проанализировать некоторые из этих условий и показать, какое воздействие оказывают они на процесс становления этнического самосознания человека.

В исследовании данной проблемы мы исходили из ряда посылов:

1.Осознание этнического Я невозможно без сформированности у человека целостной картины окружающего мира. В этой этномодели мира должны присутствовать общие представления этнофоров об устройстве бытийности в том государстве, в котором они живут, об отношениях между разными народами и нациями, о государственной власти и других важных составляющих жизни этноса.

Элементами такой модели являются и особенности представлений об отношениях с близкими людьми, отношения к делу, учебе, работе и т.д.

2. Ядром этносамосознания является, конечно же, этническая «Я-концепция». Важнейшей составляющей ее структуры будет особый набор ролей, которые этнофоры осваивают, создавая собственный имидж. По мнению членов этноса, все эти роли являются для них наиболее значимыми и фактически позволяют им испытывать ощущения счастья. Кроме того, в «Я-концепции» отражаются и особенности отношений к себе этнофоров, их степень доверия собственным возможностям и силам.

3. Одним из центральных элементов этносамосознания можно назвать также специфику системы духовно-нравственных ценностей населения, так как она составляет фундамент ментальности народа. Нам представляется, что стандартные методики на исследование ценностей (Рокича, Фанталовой) недостаточно полно и правильно диагностируют духовно-нравственные ценности испытуемых, поэтому нами для этой цели использовалась методика «17 жизненных credo».

4. Когнитивный психолог Дж. Келли полагал, что познание мира человеком осуществляется путем применения им личностных конструктов. Развивая эту идею, полагаем, что любой «Я образ», в том числе и этнический, строится на основе неких личностных дихотомических конструктов, которые позволяют субъекту особым образом систематизировать имеющиеся у него знания о мире и о себе в этом мире. «Понимание» самого личностного конструкта(ов) возникает у человека очень рано, в системе его досознательных отношений с самыми близкими людьми. Одним из основных таких конструктов является конструкт «добра/зла» [5].

Конечно, по мере взросления индивида к основному конструкту добавляются другие дихотомические конструкты, позволяющие человеку выстраивать систему специфической этнической ментальности. В нашем исследовании мы использовали такие два важных для определения менталитета этноса конструкта: «уважение к человеку/уничижение человека, насилие над ним», «творчество, созидание/разрушение».

Исследованием этнического самосознания жителей Донбасса мы занимаемся с начала 2000 годов [1;2;3]. Анализ полученных в ходе диагностических срезов данных наглядно доказывает, что если в 2003-05гг. [1, с. 18-27] разницы в понимании мира и оценке двух наций – русской и украинской, со стороны представителей западных и восточных регионов Украины не было практически никакой, то сейчас даже на территории ЛНР и ДНР респонденты показывают различные результаты. Особые отличия наблюдаются в системе ценностных ориентаций субъектов, в отношениях к близким людям и в оценке ряда социально и нравственно значимых понятий. Остановимся на некоторых из этих особенностей.

Анализ данных, полученных в результате опросов, проведенных в 2016г. в донецком регионе (400 чел. опрошено), показал, что во многом представления о национальных особенностях сравниваемых этносов (русского, украинского, немецкого, польского) и восприятие некоторых важных составляющих окружающей бытийности остались у людей такими же, что и были в 2003-05гг.

Надо сказать, что средние баллы в оценках украинской и русской нации в последнем исследовании тоже оказались очень похожими. Респонденты достаточно высоко оценивали обе нации по таким характеристикам, как *трудолюбие, работоспособность, доброта, дружелюбие, честность, образованность, воспитанность, ответственность, оптимистичность, хитрость, любовь к удовольствиям, творчество*. Однако по ряду параметров в связи с произошедшими военными событиями оценки стали очень разными. Так украинская нация в сравнении с русской получила довольно низкие баллы при оценке таких качеств: *национальная терпимость, национальная гордость, религиозность, нравственность, трезвость, свободолюбие*. При этом большая часть всех респондентов традиционно продемонстрировала высокую степень принятия *духовных ценностей, природы родного*

края, украинского и русского языков, наличие надежды, но выказала негативное отношение *к ситуации жизненного выбора и государственной власти.*

Интересно, что к разным странам Азии, Африки, Европы (в том числе и к самой Украине) испытуемые продемонстрировали достаточно индифферентное отношение (по методике ЦТО средний балл не превышал «5» из восьми возможных), а вот к США отношение большинства респондентов было явно отрицательным (средний балл – 3,4).

Показательно, что при оценке качеств наций *немецкая* получила (как и в исследовании 2003-05гг) очень высокие баллы по таким параметрам: *трудолюбие, работоспособность, организованность, ответственность, законопослушность (украинцы – 0,157, русские – 1,206, немцы – 3,37), честность, педантизм*, а низкие – по *доброте, воспитанности* и *открытости*. Хуже всех почти по многим параметрам респонденты оценивали польскую нацию. Но что интересно, по показателям методики ЦТО более высокая степень принятия была все же у поляков (4,8б.), немцы (3,8б.)

Даже такой беглый сравнительный анализ оценок показывает, что в Донбасском регионе в этническом самосознании респондентов не столь явно проявляет себя механизм этноцентризма, что структурирование сущностного смысла ментальности народа происходит все же по каким-то другим законам. Мы предположили, что особенности освоения дихотомического конструкта играют здесь гораздо более важную роль. Для проверки гипотезы все опрошенные респонденты были разбиты на группы в зависимости от характера понимания ими конструкта «уважение к человеку/уничижение человека». Мы полагаем, что для формирования ментальности нашего народа очень важны значимые духовно-нравственные ориентиры.

Выделилось несколько групп. Испытуемые первой нормативно понимали содержание конструкта: демонстрировали положительное отношение к уважению человека и неприятие уничижения и насилия над ним. В эту группу вошло 144 человека, что составило 36% от общего числа испытуемых.

Во вторую мы объединили респондентов с явными нарушениями в толковании смыслов дихотомических полюсов конструкта и выделили в ней три подгруппы. В первой оказались респонденты с показателями принятия и *уважения к человеку*, и *уничижение его* (50чел.), во второй – отвержения обеих позиций (32 чел.), в третьей испытуемые принимали *уничижение, насилие над человеком*, но явно отвергали *уважение к нему (16чел.)*. В общей сложности таких людей оказалось 98 человек (25% от общего числа обследованных). Оставшиеся 39 % испытуемых демонстрировали индифферентное отношение хотя бы к одному из полюсов и были нами исключены из эксперимента.

Такие количественные показатели разных форм деформации смысла полюсов конструкта могут говорить о том, что для испытуемых первой подгруппы больше характерна повышенная социальная пассивность, они не готовы противостоять чему-либо, внушаемы и склонны к подчинению силе. Представители второй подгруппы, напротив, больше нацелены на агрессию и сопротивление. Но так как смыслы в их самосознании нечетки и «замылены» их агрессия может быть неадекватной и социально опасной. А третьи, возможно, способны демонстрировать поведение, характеризующееся даже извращенностью, так как эти индивидуумы готовы принимать насилие в отношении к окружающим и раздражаться при проявлениях уважительного и терпимого отношения к человеку. Анализ полученных результатов позволил нам увидеть особую связь между показателями разных форм «принятия/непринятия» респондентами самых близких для себя людей – матери и отца. (Таблица 1).

Таблица 1.
Показатели эмоционального отношения к матери и отцу в группах с различными формами понимания смысла полюсов дихотомического конструкта

Объекты отношения / Группы по отношению к смысловым полюсам конструкта	Отношение к матери (положительное и отрицательное)		Отношение к отцу (положительное и отрицательное)	
	количество	процент	количество	процент
Первая группа (норма)	(+) 122чел. (-) 5 чел.	84% 3%	(+) 103чел. (-) 22чел.	71% 15%
Вторая группа (нарушения)	(+) 69чел. (-) 14чел.	70% 14%	(+) 47чел. (-) 31чел.	47% 31%

Из таблицы видно, что деформации в понимании смыслов дихотомии этнически значимого конструкта связаны с менее благоприятными отношениями людей со своими родителями, особенно с отцом. Это наблюдение подтверждается и наличием очень высокой обратной корреляции между показателями «насилие над человеком» и «моя мама» (-0,549) и «мой отец» (- 0,476) при $p>0,01$.

Таким образом, можно сделать вывод, что нормальное толкование смысла полюсов дихотомического конструкта обеспечивается благоприятными отношениями индивида со своими родителями, нарушение же этих отношений приводит к нарушению понимания, что, в свою очередь, влияет на восприятие человеком целостной картины мира, особенно на осмысление им важных для жизни социально-нравственных ориентиров (Таблица2).

Таблица 2.
Отношение респондентов с разными формами толкования дихотомии этноконструкта к социально-нравственным образованиям бытийности человека

Оцениваемые качества личности и общественные образования	Отношения респондентов с нормой понимания дихотомического конструкта		Отношения респондентов с деформациями дихотомии конструкта	
	положительное количество;(%)	отрицательное количество(%)	положительное количество;(%)	отрицательное количество(%
Моя гражданская позиция	101чел. (70%)	22чел. (15%)	55чел. (55%)	20чел. (20%)
Ответственность перед народом	94 чел. (64%)	20 чел. (14%)	43 чел. (43%)	32 чел.(33%)
патриотизм	80 чел. (55%)	16 чел. (11%)	45чел. (45%)	25 чел. (25%)
Свобода личности	113чел. (78%)	18 чел. (12%)	53и чел.(54)	30 чел. (31%)
Честь народа	83 чел. (58%)	27 чел. (19%)	41 чел. (41%)	37чел. (37%)
Совесть	104чел.	25 чел.	12 чел. (12%)	24 чел.

	(72%)	)17%)		(23%)
Нравственное развитие	89 чел. (61%)	18 чел. (12%)	47 чел (47%)	31 чел. (31%)

Из таблицы явствует, что у людей с разными формами понимания полюсов конструкта явно разное отношение ко всем обозначенным социально-нравственным явлениям. Интересно, что респонденты из группы с нарушениями в массе своей не склонны принимать особенно такие явления как *совесть, нравственное развитие, честь народа*. Третья часть выборки вообще отвергает их. Примечательно, корреляционный анализ показывает, что все эти образования имеют прямую положительную корреляцию с отношениями к *близким, с надеждами, с ситуацией важного жизненного выбора*, что свидетельствует о значимости родовых связей, родовых устоев, для формирования нравственного облика человека и его ментальности.

Мы решили также посмотреть, каким содержанием наполняют разные группы испытуемых понятие «гражданская позиция». Анализируя корреляции на 0,01 уровне значимости, было определено что в группе с нормой понимания дихотомии респонденты связывали это понятие с *честью народа*, *человечностью, активным познанием окружающего мира, государственной властью, религиозностью*, *активность в сельском хозяйстве и бизнесе, национализмом,* а также ценностями*: здоровья, семьи, ценностью жизни в согласии с людьми.*

Представителя второй группы – с *активностью в с/х, украинским языком, Украиной, свободой личности, надеждами, ситуацией выбора, современным тоталитаризмом, честью народа, США*, *ценностью национальной принадлежности* и приписываемыми в своем имидже ролями: *сына(дочери), матери (отца*).

Как видим гражданская позиция представителей первой группы гораздо шире, содержательнее, гуманнее и созидательнее, а второй – более местечковая с элементами «прозападности». Эти особенности толкования гражданской позиции логично дополняют представления респондентов и первой и второй групп об окружающем мире.

Таким образом, на формирование этнического самосознания влияют особенности освоения индивидами дихотомических конструктов. Качественное толкование таких конструктов помогает человеку усваивать социально-нравственные сущности менталитета своего народа. У жителей Донбасса здоровая форма этносамосознания возникает лишь на базе конструктов, имеющих выраженное гуманистическое содержание.

***Annotation*.** In the article the author analyzes the results of the study of the inhabitants of Donbass on ethnic self-awareness. An empirical survey of respondents was conducted in 2016. An author offers an idea: maintenance of mentality of ethnos is determined dichotomic constructs. Basic constructs must have the clearly expressed humanistic sense necessarily.

Keywords: Ethnic consciousness, mentality, semantic poles, dichotomous construct, ethnophor, ethnocentric.

Литература

1. Бажутина С.Б., Семенихина А.В. Сопоставление особенностей этнического самосознания представителей восточного и западного регионов Украины // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць / Гол. редактор: Г.П. Шевченко – Вип. 4. – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В.Даля, 2005. С.18-27. (фаховий)
2. Бажутіна С.Б. Проблема діагностики етічної самосвідомості у сучасній психології / Провідні напрямки психологічного дослідженняжіттєвих проблем сучасної людини// Матеріали регіональної міжвузівської науково-практичної конференції 15-16 березня 2006. – Горлівка ГД ППМ. 2006. С. 9-13.

3. Бажутіна С.Б. Діагностика етнічної самосвідомості особистості // НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. Наукових прац. – К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. - №11 (35). - 266с. – С.105-110. (фаховий)
4. Гумилев Л.Н. География этноса в исторический период. – Л.: Изд-во «Наука», Ленинградское отделение, 1990. – 280с.
5. Келли Дж. Психотерапия конструктивного альтернативизма: психология личностной модели // Сб.: Техники консультирования и психотерапии / Сост.: У.С. Сахакиан. - М.: «Апрель- пресс»; «Эксмо-пресс», 2009.
6. Налчадлян А.А. Этнопсихология. 2-е изд.– СПб.:Питер, 2004 – 381с.: ил.
7. Стефаненко Т.Г.Этнопсихология: Учебник для вузов/Т.Г.Стефаненко. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 368 с.
8. Хотинец. В.Ю. Этническое самосознание. – СПб.: Алетейя, 200 г. – 240с.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис/ Пер с англ. Общая ред. и предисл. Толстых А.В. – М.: Изд.группа «Прогресс», 1996г. – 344с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ СО СТУДЕНТАМИ В КОНТЕКСТЕ РАБОТЫ ВНЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ АУДИТОРИИ

Е.В. Жбанкова
доктор исторических наук, доцент
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

В учебные планы вузов входит выездная практика, в течение которой возникают всевозможные межличностные проблемы. Студенты испытывают трудности при адаптации в незнакомой обстановке, при вступлении в контакт с представителями организаций, посещение которых обязательно. Решать эти проблемы должен педагог-руководитель. Он должен не допускать личных конфликтов студентов друг с другом, помочь им привыкнуть к изменению образа и модели поведения самого преподавателя.

Ключевые слова: выездная практика, студенческий коллектив, контакты, руководитель, общение

В учебные планы многих вузов входит выездная производственная практика, во время которой студенты приобщаются к будущим профессиям. На факультете иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова есть обязательная выездная регионоведческая практика для студентов II курса. Летом, после окончания сессии, студенты группами в 20-25 человек едут в разные регионы России с целью их подробного изучения. До этого, в течение всего весеннего семестра, студенты посещают семинар для подготовки к предстоящей практике, в котором изучают особенности избранного региона (историю, географическое положение, социально-экономическую ситуацию, достопримечательности, а также специфику современной региональной политики). По замыслу, к началу практики студенты должны иметь максимальное представление о месте, куда им предстоит отправиться.

Руководитель практики составляет обширный перечень тем для групповых письменных работ (два-четыре человека), с разных сторон раскрывающих основную тему практики. Студенты еще до поездки должны усердно поработать в библиотеках Москвы и в интернете, чтобы в регионе получить только дополнительные сведения из местных источников и материалов, недоступных вне региона. В начале осеннего семестра письменные работы, написанные по результатам практики, сдаются и оцениваются.

И в течение весеннего семестра, и во время самой практики студенты и преподаватель находятся в постоянном взаимодействии. Преподаватель, как руководитель, должен постоянно решать всевозможные межличностные проблемы: помогать студентам адаптироваться в незнакомой обстановке, вступать в контакт с представителями организаций, посещение которых обязательно, не допускать личных конфликтов студентов друг с другом и, в особенности, помочь им привыкнуть к изменению образа и модели поведения университетского преподавателя. В аудитории между преподавателем и студентом существует естественная, мало преодолимая преграда, основанная не столько на возрастной разнице, хотя это, безусловно, существенный момент, сколько на интеллектуально-личностных различиях. Между собой у студентов также возникают свои отношения, в большинстве своем чаще похожие на официальное взаимодействие, нежели на дружбу.

В этих обстоятельствах крайне важно соблюдать все правила педагогического общения. Педагогическое общение многогранно, каждая грань в нем определяется контекстом взаимодействия. Мы разделяем подходы Б.С. Волкова к классификации функций педагогического общения, которые обусловлены целям профессиональной деятельности преподавателя и видами общения. К ним относятся: 1. Познавательная функция (обозначает объяснение учебного материала). 2. Эмпатийная (представляет собой отношение говорящего к информации и собеседнику). 3. Воспитательная (формирует качества личности студента). 4. Фасилитативная (облегчает студенту (преподавателю) выразить самого себя, свои возможности). 5. Деятельностная (побуждает партнера к деятельности путем общения). [3, с. 52]

Все эти функции, на наш взгляд, во время выездной практики проявляются гораздо ярче. Объяснение учебного материала традиционно присутствует в университетской аудитории, а в регионе кардинально меняет свою специфику, обусловленную непрерывным поступлением информации. Отношение транслирующего данную информацию не в стенах университета также выглядит более определенным. И студенту, и преподавателю значительно легче выразить имеющиеся у него возможности в менее формальной обстановке, чем в стандартной ситуации обычного учебного процесса, точно также как руководителю практики не в пример легче побудить студенческий коллектив к разного рода деятельности.

Важнейшим фактором педагогической деятельности и в стенах университета, и на выезде, обусловливающим ее успех, является непосредственное общение со студентами. Профессиональное педагогическое общение – это целая система органичного социально-психологического взаимодействия педагога и студентов, содержанием которого является и обмен информацией, и оказание воспитательного воздействия, и организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Причем педагог выступает как активатор этого процесса, организуя его и управляя им. [3]

Особенно хорошо эти обстоятельства видны в новой непривычной обстановке. Во время выездной практики отношения между всеми резко меняются. Они становятся гораздо менее формализованными, что в значительной степени облегчает обмен информацией, но зато усложняется сам воспитательный процесс. Происходящие во время практики события тесно сплачивают студентов друг с другом и с преподавателем, что грозит порою даже потерей авторитета преподавателя и превращением его из строгого, но справедливого руководителя в приятеля, с которым можно общаться запанибрата.

Система педагогического взаимодействия в российских вузах в своей массе пока не претерпела значительных позитивных изменений. По результатам опросов около половины студентов испытывают неудовлетворенность от общения с преподавателем. Отсутствуют инновационные модели профессионального поведения в сфере общения со студентами. Для проектирования педагогического дискурса университетов третьего

поколения нужны междисциплинарные (трансдисциплинарные) концепции взаимодействия преподавателей и студентов, построенные с учетом существующих противоречий и локального позитивного опыта. Необходим также комплекс образовательных мер, позволяющих в системе непрерывного обучения адаптировать каждого преподавателя к требованиям времени и подготовить к вариативному взаимодействию с новым контингентом обучающихся. [4, с. 28-30]

Одним из последствий прагматизации вузовского образования стала «редукция функций общения». [1, с. 31-34] Преподавание – это не только передача фактов, но и искусство интеллектуального поиска, которое требует непосредственного общения со студентами. Однако усиление нагрузки на студента и преподавателя, формализация и бюрократизация процесса обучения породили дефицит времени для непосредственного межличностного общения преподавателя со студентами и его замену опосредованными формами учебной коммуникации.

Кстати, студентам полезно узнать, что термин «коммуникация» в России впервые был употреблен в словаре иностранных слов «Лексикон вокабул новых по алфавиту», который редактировался лично самим Петром I. В нем среди 500 иностранных слов-вокабул термин «коммуникация» был расшифрован в значении «переговоры, сообщение». [5, с. 32]

По количественному составу участников коммуникаций общение можно подразделить на три разновидности: групповое (принимает участие какое-то количество студентов), парное (участвуют два партнера-собеседника, преподаватель и студент, два студента) и монологическое (общение-размышление с самим собой).

По содержанию и характеру общения выделяются такие типы: деловое (носит официальный характер), профессиональное (осуществляется лицами одной или близкими профессиями), свободное (происходит без определенной темы между людьми разного возраста независимо от их профессии). [5, с. 30]

Все типы охарактеризованного общения также присутствуют во время выездной практики. На выезде студенты легче высказывают свое мнение, даже нелицеприятное, преподавателю о нем самом, что чрезвычайно полезно и помогает педагогу в дальнейшем правильнее выстраивать линию своего поведения.

По отзывам студентов, основными компонентами, обеспечивающими в их глазах референтность личности преподавателя, являются:

1. Способ преподавания. Ценятся новизна, четкость и понятность изложения, знание своего предмета, использование современных средств наглядности, комфортность обстановки на занятиях. Рассказывает понятно, каждая лекция – презентация под видеоролики по теме, регулярно делится личным опытом. Много рекомендует прочитать и посмотреть самим. Обстановка на парах уютная, приятная.
2. Отношение к людям. Ценятся простота в общении, уважение к студентам, стремление помочь разобраться в материале, в том числе, после занятий.
3. Личностные качества: ценятся интеллект, кругозор, гуманизм, чувство юмора, способность оказывать влияние на студента.

Данные качества преподавателя со всей полнотой раскрываются во время выездной практики. Чтобы педагог смог предстать перед студентами только с позитивной стороны, он должен заранее всесторонне продумать и гармонично скомпоновать программу практики. Ее главной целью является ознакомление студентов со всеми сторонами жизни региона, поэтому руководитель должен запланировать и организовать встречи с представителями самых разнообразных региональных структур: управленческих, образовательных, культурно-просветительных, досуговых и пр. В задачи входит так же обучение студента навыкам общения с самыми различными людьми,

умению выстроить диалог и получить именно ту информацию, ради которой встреча устраивается. Самым результативным способом подобного обучения, на наш взгляд, является требование, чтобы студент не только выслушал необходимую ему информацию, но и высказал свое мнение по обсуждаемому вопросу, предложил пути и способы решения возникающих проблем, по возможности в качестве рекомендаций в письменном виде. Очень важно, чтобы рекомендации содержали не только критику обнаруженных недостатков, но отмечали позитивные результаты работы изучаемой организации и со всей возможной деликатностью предлагали пути искоренения негативного опыта. В этом и состоит ключевой момент и главная цель всей практики: руководитель должен так выстроить свои отношения со студентами, чтобы они в результате способствовали их дальнейшему личностному и профессиональному росту.

Если касаться главной темы сообщения – отношений между преподавателем – руководителем практики и студентами во время выездной практики, то здесь основный вывод состоит в заключении о необходимости серьезной психологической подготовки преподавателя перед поездкой для того, чтобы суметь правильно выстроить линию своего поведения во время неформального общения со студентами.

In the curriculum of universities there are field work trainings during which the trainings various interpersonal problems. Students find it difficult to adopt to unfamiliar situations, to come into contact with corporate representatives, with whom they are obliged to meet. It is the duty of the educator leader to help to solve these problems. Moreover, they should avoid personal conflicts between students and especially help them to get used to the change of the image and behavior pattern of their instructor.

Keywords: field training, student body, contacts, leader, communication

Литература:

1. Богданова Е.Л., Комаровская Л.В. К проблеме редукции функций общения в образовательной практике // Вестник ТГПУ, 2009, вып. 7(85)
2. Быков А.К. Психолого-педагогический практикум. М., 2006
3. Волков Б.С., Волкова Н.В., Орлова Е.А. Психология педагогического общения. Минск, 2014.
4. Колесникова И.А. Трудности и противоречия взаимодействия преподавателя и студентов в эпоху перемен // Взаимодействие преподавателя и студента в условиях университетского образования: проблемы и перспективы. Сборник материалов международной научно-практической конференции. Габрово, 2017.
5. Пионова Р. Грани педагогических коммуникаций: общения, взаимодействия, сотрудничества // Взаимодействие преподавателя и студента в условиях университетского образования: проблемы и перспективы. Сборник материалов международной научно-практической конференции. Габрово, 2017.
6. Рангелова Е. Взаимодействие «преподаватель – студент» в образовательном пространстве университета // Труды БГТУ. История, философия, филология. 2016. №5
7. Чекалина А.А. Психология гендерного самосознания. М., 2014

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ УПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ ТЕХНИКУМА

Т.И. Куликова
кандидат психологических наук, доцент
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

В статье поднимается проблема поликультурной компетентности педагога как фактора психологической безопасности учащихся. Сформированная поликультурная компетентность педагога позволяет осуществлять совместную деятельность, создавать общие культурные ценности, формировать единое толерантное образовательное пространство, в котором могут взаимодействовать представители различных культур и этнических групп.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, психологическая безопасность, образовательная среда техникума.

Задача обеспечения психологической безопасности учащихся поставлена на государственном уровне. В новом Законе «Об образовании в Российской Федерации» отражены основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования, в частности «…приоритет жизни и здоровья человека, свободного развития личности;… создание безопасных условий обучения и воспитания обучающихся; … уважение человеческого достоинства, защиту от всех форм физического и психического насилия и оскорбления личности, … защиту и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» [5]. Современное образовательное учреждение, в частности, техникум превращается в поликультурное образовательное пространство. Как было уже отмечено ранее, проблемы поликультурного характера актуальны и для Тульской области, поскольку, начиная с 2005 г., миграция в Тульском области несет положительный характер [4, с.45-46]. Изменения в образе жизни, социальном статусе, когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах личности провоцируют возникновение и развитие социально-психологических рисков, ведущих к появлению и проявлению дезадаптации у мигрантов, поликультурной напряженности в группе сверстников, эмоциональным переживаниям и нарушению психологического здоровья.

Важнейшей основой обеспечения психологической безопасности учащихся в поликультурной образовательной среде выступает поликультурная компетентность педагога, предполагающая знание истории других национальностей, культурные особенности народов, уважение к ним и возможность учиться самому лучшему, что есть в других культурах; умение вести межкультурный диалог, чтобы понять друг друга и добиться взаимного признания. Педагог выступает посредником в выстраивании отношений между учащимися, родителями и создает оптимальную развивающую микросреду и благоприятный морально-психологический климат в группе [3].

В связи с процессами модернизации российского образования, внедрением в образовательный процесс новых Федеральных государственных образовательных стандартов, значимости развития профессиональных компетенций у современных педагогов, формирование и развитие поликультурной компетентности педагога должно рассматриваться как одно из приоритетных направлений деятельности образовательных учреждений по обеспечению психологической безопасности учащихся.

При этом практически отсутствуют работы, раскрывающие и обосновывающие влияние уровня поликультурной компетентности педагога на психологическую безопасность учащихся.

Важность поликультурной компетентности с позиций поликультурного образования отмечалась ранее в исследованиях и работах Дж.Равена, Г. Гроша и В. Леена, Ван Ден Берга, Л. С. Илюшина, М. Н. Лебедевой, В. П. Рощупкина, А. И. Сурыгина и др. Проанализировав данные исследования мы пришли к выводу, что следует выделить следующие характеристики феномена поликультурной компетентности:

– поликультурная компетентность реализуется в сфере общения и деятельности людей на уровне отношений «субъект-субъект»;

– предполагает знание, понимание и учет духовных, ценностных доминант общения людей;

– формируется на основе толерантности; является фактором формирования собственной идентичности и позитивной идентификации другого у субъектов взаимодействия;

– актуализируется в ситуации пересечения культур при столкновении этнических, культурных и других различий;

– является комплексным личностным качеством, которое позволяет индивиду конструктивно решать задачи эффективного взаимодействия с представителями другой культуры [1].

Проведенный анализ научных исследований позволяет сделать вывод о том, что в науке имеются существенные предпосылки для выявления взаимосвязи поликультурной компетентности педагога и психологической безопасности учащихся в поликультурной образовательной среде.

Рассматривая поликультурную компетентность педагога в контексте управления психологической безопасностью учащихся техникума, мы разработали модель управления психологической безопасностью учащихся техникума на рисунке 1.

Центральное место в нашей модели занимает психологическая безопасность учащегося. Обеспечение психологической безопасности поликультурной образовательной среды, прежде всего, включает в себя задачу защитить (создать безопасность) личности всех субъектов образовательного процесса через создание психолого-педагогических и социальных условий для разностороннего и полноценного развития и реализации их индивидуального личностного потенциала.

Рис.1. Модель управления психологической безопасностью учащихся техникума

Продукт безопасной поликультурной среды – это здоровая личность, которая может развиваться и действовать в современных условиях глобализации, эффективно взаимодействовать с представителями других этносов, личность способная сохранять свое психическое здоровье и благополучие.

Управление психологической безопасностью учащихся основано на взаимодействии субъектов образовательного процесса – администрации и педагогов. Реализовать управление психологической безопасностью учащихся возможно при помощи наполнения среды программами и технологиями, которые были бы адресованы всем участникам учебно-воспитательного процесса и позволяли устранить психологическое насилие во взаимодействии.

Чтобы обеспечить психологическую безопасность в поликультурной образовательной среде следует придерживаться ряда принципов, на наш взгляд, следует акцентировать внимание на следующих:

– принцип развивающего образования, не просто формирующее компетенции, но и направленное на личностное развитие, этнической идентичности и культурного развития. Данный принцип предполагает взаимодействие всех субъектов, а не субъект-объектное воздействие;

– принцип формирования социально-психологической компетентности субъектов, предполагает специальные условия и мероприятия по развитию поликультурной компетентности педагогов.

Как было отмечено ранее, современный педагог должен обладать поликультурной компетентностью. Это позволит ему осуществлять профессиональную учебно-воспитательную деятельность в ракурсе задач поликультурного образования, учитывая культурный плюрализм субъектов педагогического процесса, активно и творчески решать задачу гармонизации межэтнических и межкультурных отношений на личностном и социальном уровне.

Целесообразность выделения поликультурной компетентности в структуре профессиональной компетентности педагога обусловлена несколькими факторами. Во-первых, существует потребность более точного определения и содержательной трактовки того комплекса профессиональных знаний, умений, навыков, мотивационно-ценностных характеристик, способностей и качеств личности, который необходим учителю для успешной педагогической деятельности в поликультурной среде. Во-вторых, актуальной становится разработка программы, нацеленной на совершенствование системы профессионального образования будущих педагогов в контексте современных социально-педагогических реалий. Это особенно важно, поскольку современный педагог должен не просто быть готов к жизнедеятельности в поликультурном пространстве, но и стать активным «транслятором» ценностей культурного плюрализма [2].

Владение поликультурной компетентностью свидетельствует о способности и готовности педагога успешно осуществлять функциональное межкультурное сотрудничество и профессиональную педагогическую деятельность в поликультурной среде, воплощая результат интеграции общей культуры личности и культуры профессиональной деятельности.

Таким образом, обратим внимание на многосторонность и многоступенчатость процесса, предполагающего активное участие субъектов образовательного процесса – педагогов и администрации.

Литература

1. *Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я.* Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография. Ростов п/Д: Изд-во РГПУ, 2004. 576 с.

2. *Губанихина Е.В.* К вопросу о поликультурной компетентности педагога // Молодой ученый. 2015. №4. С. 556-559.

3. *Когачевская Т.И.* Поликультурная компетентность педагога как актуальный компонент профессиональной компетентности / Научно-методическое сопровождение повышения квалификации педагогов: опыт, проблемы, перспективы // Сборник материалов III Республиканской научно-практической конференции, 2017. с. 174-177.

4. *Куликова Т.И., Бекбулатова А.М., Шалагинова К.С., Черкасова С.А.* Психологическая безопасность школьника в поликультурной образовательной среде: Монография / Под общ. ред. Т.И. Куликовой. Тула: Изд-во «Имидж Принт», 2015. 177 с.

5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 – ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. 2017. URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=191690 (Дата обращения: 19.04.2018)

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

О.Б. Михайлова
к.п.н., доцент
доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Россия, Москва

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического анализов исследования инновационности в высшей школе. В контексте данного исследования инновационность рассматривается как совокупность качеств личности и составная часть инновационного потенциала, представленная деятельностной активностью. Представленв основные направления психологического сопровождения реализации инновационности личности в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: активность, деятельность, инновационный потенциал, инновационность личности, высшее образование.

Последнее десятилетие в современной психолого-педагогической литературе возрастает интерес ученых к проблеме становления и развития инновационности личности как основной характеристике инновационного потенциала. В контексте исследований психологических особенностей человеческого капитала представляют непосредственный интерес особенности формирования, этапы развития и психологические технологии сопровождения реализации инновационности личности в обучении и профессиональной деятельности.

Проблемы исследования механизмов становления и реализации потенциальных возможностей человека, как активов социального капитала общества, становятся одними из самых актуальных в современных психологических исследованиях личности. Образовательная среда высшей школы предоставляет значительный арсенал дидактических методов формирования интеллектуальных активов, но проблема заключается в том, что молодые люди не умеют, не могут или не хотят применять потенциально имеющиеся возможности для реализации в непосредственной практической деятельности. К сожалению, часто активность интеллектуальных и деятельностных ресурсов молодых людей находит своё применение в искусственно созданном средовом общении, не связанном с реальной конструктивной, созидательной деятельностью.

В представляемой статье инновационность рассматривается как динамически-организационный компонент инновационного потенциала личности. В современной психологии термин имеет два варианта произношения и написания: 1) инновативность (от англ. innovativeness) употребляется на основании прямого заимствования из англоязычной литературы; 2) инновационность (от фр. *innovation*; лат. *innovātio* обновление, перемена), термин «инновационный» означает относящийся к инновациям. С позиции семантики

русского языка наиболее адаптивным вариантом относительно наименования качеств личности является термин «инновационность».

С.Р. Яголковский рассматривает инновационность как способность принимать, дорабатывать, распространять новшества [10, с. 73]. Далее в своей монографии автор даёт второй вариант определения инновационности: «В общем случае инновационность субъекта может быть рассмотрена как его способность на когнитивном и, если это необходимо, на поведенческом уровне обеспечить появление, восприятие, а также возможную доработку и реализацию новых и оригинальных идей» [10, с. 92].

Таким образом инновационность целесообразно рассматривать как компонент инновационного потенциала личности, как форму деятельностной активности, реализуемой согласно деятельностной теории личности. В период нарастающей пассивности современного общества особенно актуально обращение к исследованию природы феномена человеческого действия. Несмотря на то что в последние десятилетия теория деятельности и деятельностный подход в психологии подвергались критическому анализу со стороны многих российских ученых психологов (Смирнов С.Д., Батищев Г.С., Зинченко В.П. и др.), в настоящее время поиск современных методологических подходов к определению сути инновационности вновь заставляет обратиться к анализу проблематики исследования деятельности и деятельностного подхода.

Опираясь на последние работы В. Д. Шадрикова, нельзя не согласиться, что деятельность – это основополагающая социальная и психологическия реальность самовыражения поведения человека [9]. Исторически теория деятельности и деятельностный подход в психологии были сформулированы в результате влияния новых политических идей, выдвинутых марксизмом. Понятие деятельности появилось в немецкой классической философии во второй половине XIX века. Методологической основой стали, в том числе, труды К. Маркса, изложенные в «Тезисах о Фейербахе» (1845) и «Экономическо-философских рукописях» (1844). Определение деятельности в этих работах способствовало объяснению места человека в мире, в природе синтеза сознания и личности.

Предпосылками к созданию отечественной теории деятельности становится, с одной стороны, критика бихевиористской модели S-R (стимул-реакция), с другой стороны, обоснование опосредующих деятельность факторов (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн) и осознание необходимости моделирования деятельности как процесса и как результата (А.Н. Леонтьев).

Именно активная созидательная деятельность, по мнению А.Н. Леонтьева, является реальностью, которая позволит изменить человеку мир к лучшему. Вот почему некоторые современные исследователи рассматривают деятельностный подход как возможную программу социального реформирования общества [2].

Таким образом, сознание человека реализуется в субъективной деятельности, согласно принципу единства сознания и поведения, деятельность выражается в активности поведения (принцип активности) и реализуется посредством конкретных действий (принцип предметности человеческой деятельности и принцип ее социальной обусловленности). Деятельность, по А.Н. Леонтьеву, структурно организована, она предметна и субъективна, пластична и подвижна, т.е. подвержена изменениям под влиянием внешних условий [2].

Возрождение идей деятельностного подхода в развитии личностных качеств связано с необходимостью создания новых подходов к управлению потенциальными возможностями человека. Важным направлением в развитии личностного потенциала является формирование деятельностной активности, основой которой является инновационность. Рассматривая инновационность как совокупность личностных качеств,

мы считаем, что одним из основных периодов для формирования данных качеств является процесс обучения в высшей школе [3; 4].

Развитие инновационных качеств у студенческой молодежи в вузе непосредственно связано с такой организацией учебно-воспитательного процесса, в результате которой возрастает роль добросовестного и ответственного отношения к профессиональной деятельности, связанной со служением обществу и государству, стремлением к активному проявлению лучших личностных качеств в интересах развития Отечества.

Для современных технологий сопровождения становления инновационного потенциала личности важно, чтобы сформированные личностные качества были своевременно реализованы в современном обществе. К сожалению, часто случается, что личностный и профессиональный потенциал, который развивается благодаря системе образования, бывает не реализован в социальной реальности. В настоящее время существует ряд проблем и противоречий между теоретическими системами развития потенциала личности и практической востребованностью данных личностных качеств обществом, а также готовностью личности к реализации этих качеств.

Поиск новых технологий развития и самореализации будущих специалистов, обучающихся в высшей школе, обусловлен рядом противоречий:

– между необходимостью активизации успешной исследовательской деятельности в целях интенсификации развития общества и низким уровнем мотивационной готовности к данному виду деятельности у студентов и молодых ученых;

– между наличием процессуальных и статистических критериев оценки академической успешности студента вузе (академическая успеваемость, научно-исследовательская активность) и результативностью профессиональной успешности в будущем, связанной с разработкой и внедрением созидательных проектов, конструктивно изменяющих жизнедеятельность человека и общества;

– между наличием многочисленных исследований, в которых характеристиками успешности являются самые разные личностные качества и способности, и отсутствием конкретного синтеза качеств, которые необходимо развивать у будущих профессионалов.

Выделим основные направления психологического сопровождения реализации инновационности личности в процессе обучения в вузе [7;8]:

1. Изучение условий и факторов, влияющих на эффективность учебной деятельности и эмоционально-психологическое состояние будущего студентов.
2. Изучение динамики профессионального и личностного становления выпускника и альтернативные варианты его профессионального развития.
3. Формирование и развитие ценностно-мотивационной, деятельностной и креативной активности в инновационной деятельности будущего специалиста.

На основании критериев, показателей и методов диагностики уровня развития инновационности личности, представленных в наших исследованиях можно предложить ряд методов, которые составляют технологическую основу в работе с группами студентов, имеющих разный уровень развития инновационности:

– для группы студентов **с низким уровнем развития инновационности** важно знакомство с историями успеха инноваторов и причинами нововведений (storytelling, кейс-ситуации), тренинги на развитие интеллектуальной активности и профессиональной идентичности, методики развития интерактивного общения, развитие уверенности в себе, навыков самопрезентации, профессиональной мотивации;

– для группы **со среднем уровнем** необходимо проводить тренинги на развитие предприимчивости и коммуникационной компетентности, деловые игры с использованием ролевых реконструкций доказательства и внедрения инноваций, тренинги

на активизацию деятельностной активности, организация фокус-групп по проблемам профессионального самоопределения, формирование системы представлений о себе как о специа-листе;

– для группы **с высоким уровнем** инновационности важно развивать умения и навыки практического внедрения инноваций в профессиональной деятельности посредством участия в научно-практических конкурсах, конференциях и молодежных форумах, тренингах формирования мотивационно-ценностной активности личности, навыков планирования и настойчивости в профессиональной деятельности [5; 6].

Основные направления сопровождения развития и самореализации инновационных качеств у студентов связаны с определенной ступенью обучения и содержат несколько этапов, включающих различные методы (диагностика, интервью, тренинги), направленные на актуализацию саморазвития и самореализации личностных характеристик студента.

Стратегия сопровождения развития самореализации инновационного потенциала личности студента включает в себя реализацию следующих этапов:

I этап – 1-й курс обучения. Диагностика уровня развития инновационных качеств студента (самоанализ и самооценка).

Цель – выявление студентов с потенциальными качествами разного уровня развития и выбор методов развития и самореализации инновационности для каждой группы**.**

II этап – 2-3-й курс обучения. Проведение групповых занятий. Развитие интеллектуальной активности личности и лидерских качеств.

Цель – активизация внутренних ресурсов через интерактивное обучение, психологическое сопровождение условий личностного и профессионального роста будущих специалистов.

III этап – 4-й курс обучения (бакалавриат). Сопровождение адаптации на рынке труда и готовности к научно-исследовательской деятельности. Развитие эффективных технологий самореализации личностного потенциала.

Цель – создать условия для непосредственного участия студентов в инновационных проектах и научно-исследователь-ской деятельности вуза.

IV этап – магистратура. Обеспечение активной научно-практической деятельности в студенческих исследо-вательских лабораториях, разработка индивидуальных образовательных маршрутов, развитие ценностно-мотива-ционной активности и профессиональной самостоятель-ности.

Цель – развитие инновационности в профессиональной деятельности посредством научной и производственной практики в организациях [5].

В результате реализации данных этапов у выпускников актуализируются ведущие качества инновационного потенциала, связанные с их профессиональной самореализацией.

Особая роль в реализации развития инновационности студенческой молодежи отводится психологической службе вуза, обладающей необходимым методическим, техническим и профессиональным инструментарием. Это необходимо для повышения эффективности образовательного процесса, а также для более качественной и систематической работы по сопровождению студентов на начальном этапе развития инновационного потенциала.

В перспективе необходимо продолжить эмпирические исследования по выявлению инновационных качеств личности и направить усилия психологической службы вузов на разработку новых практических программ развития потенциальных возможностей и способностей будущих специалистов различных направлений.

Abstract: the paper presents the results of theoretical and empirical analyses of research innovation in higher education. In the context of this study, innovation is considered to be an

integral part of the identity and qualities of innovational potential provided by the simulation activity. Supplied to the main directions of psychological accompaniment of realization of innovation of the individual in the process of learning at the University.

Keywords: activity, innovative potential, innovation personality, higher education.

Литература

1. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч.: в 6 т. М., 1982. Т. 1.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

3. Михайлова О.Б. Виды активности как детерминанты развития инновационного потенциала личности // Вестник РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 35-44.

4. Михайлова О.Б. Психологическое сопровождение развития инновационного потенциала личности в высшей школе // «Alma Mater» (Вестник высшей школы). 2012. № 10. С. 43-52.

5. Михайлова О.Б. Психологическая диагностика и реализация инновационности личности: монография /О.Б.Михайлова. Москва: 2016. - 152 с.

6. Михайлова О.Б. Психологические характеристики инновационности личности современных руководителей //Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2012. Т. 6. 2. С. 38- 43.

*7. Михайлова О.Б., Каминская Э.А.*Особенности лидерских способностей и инновационности у студентов бакалавриата //Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 32 (4). С. 28-34.

8. Михайлова О.Б., Косталес А.И. Проблемы межкультурной адаптации иностранных студентов и их проявления в стратегиях адаптивности //Вестник РУДН. - Серия: Психология и педагогика. 2011. №3. С. 29-33.

9. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2013.

10. Яголковский С.Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011.

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ ВИДОВ ОРУЖИЯ НА РУССКИЙ ЯЗЫК В РОМАНЕ Г. СЕНКЕВИЧА «ПАН ВОЛОДЫЕВСКИЙ»

В. Шетеля
кафедра контрастивной лингвистики
Института иностранных языков МПГУ
П.В. Морослин
кафедра иностранных языков
гуманитарного факультета МИТУ-МАСИ

В статье предпринята попытка описания способов перевода на русский язык названий оружия, которые были употреблены польским писателем Генриком Сенкевичем в его историческом романе «Пан Володыевский». Разнообразие польских названий холодного оружия, которым пользовались персонажи романа, должно было получить соответствующий перевод на русский язык. В статье путем сопоставления фрагментов польского и русского текстов с участием таких единиц показано, как переводились на русский язык термины данной тематической группы. Отмечается, что эти единицы способны отразить колорит языка автора и того региона, в котором происходит действие.

Данные заимствования, а также другие иноязычные вкрапления во многих случаях являются находкой переводчика, а часто имеют характер нововведения в русскоязычном тексте.

Ключевые слова: вкрапление, заимствование, историзм, лексический материал, перевод.

Роман «Пан Володыевский», который составляет собой третью и последнюю часть известной исторической «Трилогии» Генрика Сенкевича «Огнем и мечом», «Потоп», принесший ему всемирную славу, переносит нас в те времена, когда Речь Посполитая после восстания Б. Хмельницкого (начало действия в романе 1647 г.), а затем шведского «потопа», вела войны с Османской империей (начало действия1668 г.). На фоне этих исторических событий развивается в романе «Пан Володыевский» сюжетная линия любви главного героя романа Михаила и его избранницы Баси Езёрковской.

Описание военных невозможно без упоминания терминов, называющих различные виды оружия, которым пользовались в данный период польские воины и их противники.

В тексте романа упоминается как холодное и метательное оружие, так и огнестрельное, от самого мелкого ручного пистолета до осадных пушек самого крупного калибра. В данной статье мы рассмотрим способы перевода холодного оружия.

Генрик Сенкевич дает нам возможность узнать оружие прошедших веков, употребление которого в тексте документируется, во-первых, как правдивый исторический факт использования такого оружия в то время, а во-вторых, употребление автором названий подобного рода создает неповторимый колорит давно ушедшей эпохи.

Насколько данный колорит сохранен, можно убедиться по переводу на русский язык данных единиц.

Источником являются: подлинный текст H. Sienkiewicz «Pan Wołodyjowski», 1960 г. [1] и его перевод - Г.Сенкевич «Пан Володыевский», 2011 г. [2], сделанный переводчиками Г.В. Языковой, К.Я. Старосельской и С.Д. Тонконоговой.

Прежде всего, хотелось бы отметить, что переводчикам не доставляло трудностей в переводе на русский язык названий холодного оружия типа: **buława** – **булава**, **buzdygan** – **буздыган**, **szabla** – **сабля**; а также метательного оружия: **granat** – **граната**, **łuk** – **лук**, которые совпадают по форме и значениям, как в польском, так и в русском языке. Не доставляет трудностей в переводе терминов типа: **pistolet** – **пистолет**, **armata** – **пушка**.

Трудность возникает при классификации типов огнестрельного оружия, исходя из информации, которую дает о нем в своем романе Г.Сенкевич, что являлось важным для читателя романа, а также, вероятно, подсказкой для переводчиков, которым требовались знания в области ружейного и артиллерийского дела в их историческом развитии.

Начиная рассмотрение данного вопроса с названий группы **холодного** оружия, которое упоминается в романе Сенкевича, прежде всего, следует назвать **булаву** (**buława**), которая уже в эту эпоху является не столько оружием, сколько знаком полководческой власти, а также, что видно из текста, названием ставки гетмана Яна Собеского.

Рассмотрим фрагмент текста, в котором в данной функции выступает слово **buława** – **булава**: „Konotatkę hetmańska, co masz czynić, posyłam ci z tym pismem, a panu Wołodyjowskiemu rozkazanie od buławy, aby ci wyjeżdżać i przyjeżdżać wraz z twoimi ludźmi nie było wzbronione” [1, s. 403] и перевод этого же фрагмента, в котором переводчик все же избегает употребления данного термина, поскольку следовало бы как-то обозначить специфическое значение этого слова в польской военной терминологии: «Наказ тебе от гетмана, что делать надлежит, посылаю с этим письмом, а пану Володыевскому – предписание от гетмана, дабы тебе с твоими людьми свободный проезд давали и не чинили препятствий» [2, с. 333 – 334]. Если в польском тексте приказ идет «от гетманской булавы», то в русском тексте это «наказ, предписание от гетмана». Небольшой нюанс, по

сути, не искажает смысла текста. Выражение «от гетманской булавы» важнее для польского, чем для русского читателя.

Подобным булаве оружием, а также знаком воинской власти, но рангом ниже, является **buzdygan** – **буздыган**, ср.: [Азья] „Machnął buzdyganem, aż burka podniosła się w kształcie skrzydeł drapieżnego ptaka...” [1, s. 415 – 416] и «Он взмахнул буздыганом, так что бурка поднялась на нем, как крылья хищной птицы…» [2, с. 343].

Наиболее частотным термином, называющим холодное оружие, является в подлиннике и в переводе слово **szabla** – **сабля**, что и отражает историческую правду – данный вид холодного оружия был наиболее популярным в то время, да и после вплоть до XX века.

Например: „ ... nie spojrzawszy na nikogo więcej wziął szablę pod pachę i wyszedł” [1, s.332] и « … а больше ни на кого не взглянув и, взяв под мышку саблю, вышел» [2, с. 274].

Интересный пример перевода представляет собой термин, называющий такую деталь сабли как krzywiec. Устаревшее и очень редкое в употреблении в настоящее время слово krzywiec, скорее всего, следовало бы понимать, как «кривой клинок сабли». Эта деталь в переводе названа *концом сабли*. Ср.: „ – Ot, żołnierscy grabarzowie! – rzekł wskazując ptactwo krzywcem szabli Zagłoba” [1, s. 311] и « – Вот они, солдатские могильщики! – сказал, указывая на птиц концом сабли, Заглоба» [2, с. 258].

Интересен фразеологизм с участием слова szabla – „lać wodę na szablę” [дословно: «лить воду на саблю»], как обычай, закрепляющий побратимство между бывшими противниками: „Obyczaj jest ten, że wodę na szablę leją i wzajem sobie przyjaźń zaprzysięgają” [1, s.319]. Переводчик не прошел мимо этого обычая и строку об этом сохранил, ср.: «Обычай же таков: двое воду на сабли льют и клянутся в дружбе» [2, с.265].

Отметим случай перевода выражения **szablę wytrzymać** на **спуску не давать**, т.е. «выдержать натиск противника при борьбе на саблях», см.: „ ... ja bym – nie chwaląc się – każdemu na szable wytrzymał” [1, s.379] и « … скажу не хвалясь – я на саблях никому спуска не дам» [2, с.314].

Отметим интересный случай употребления Сенкевичем слова **handżar**, которое является тем же самым холодным оружием, называемым в польском и русском языках **kindżał** – **кинжал**. Считается даже, что слово **кинжал** в русском языка произошло от слова **handżar** [см.: 3, т.2, с. 234; 4, т. 4, с.221; 5, с.131 – 132]. Но существует и другое мнение, высказанное А. Брюкнером о том, что слова **kindżał**, **kinżał** никак нельзя соотносить с восточными **andżar**, с**handżar** и другими подобными, происхождение которых следует искать в арабском языке, а его различные, но близкие фонетические варианты употребляются сербами, болгарами, турками, цыганами. Слово **kindżał,** по мнению Брюкнера, в польском языке является заимствованным словом из какого-то восточного языка. Видно здесь посредничество русского языка и русской формы **кинжал** [6, s. 230]. Как видим, польский ученый наметил даже русское посредничество в заимствовании этого слова польским языком.

Тем не менее, слово **handżar** у Г. Сенкевича употребляется в тех случаях, когда речь идет об этом оружии в руках татарского всадника, а слово **kindżał** обычно является оружием польского воина. См.: „chwyciwszy za kindżał, począł nim mech i glinę między belkami wyłupywać” [1, s. 391] и «выхватив кинжал, он стал выковыривать им мох и глину между балками» [2, с. 323]. Правда, кинжал употреблен здесь не совсем по назначению. Герой использовал оружие не в бою, а как инструмент, которым можно было проделать дырку в стене, чтобы смотреть на любимую. У Сенкевича сцены кровавой бойни часто заменяются подобными юмористическими сценками.

Следует отметить, что при переводе на русский язык слова **kindżał** переводчик, скорее всего, придерживается мнения М. Фасмера и Н.М. Шанского на происхождение

слова **кинжал** – **kindżał** от слова **handżar**, поскольку именно это слово употреблено в русском переводе. Перевод слова **handżar** на **кинджар** своей формой прямо указывает на этимологию русского и польского слова. См. [речь об ордынцах]: „Większa część zbrojana była w handżary i jatagany tureckie, w kiścienie, w szable tatarskie i w półszczęki końskie wpuszczone w młode dębaki i umocnione powrózkiem" [1, s. 288]. Здесь упоминается целый ряд холодного оружия такого, как: турецкий **ятаган** – «большой кривой турецкий кинжал, отточенный с одной стороны» [4, т. 4, с. 567], татарская **сабля** и **кистень** – «гирька на ремне» [3, т. 2, с. 240] и довольно примитивное оружие – **челюсти** конского черепа. В переводе на русский язык все эти названия имеются, но как уже было сказано, наше внимание приковано к переводу на русский язык слова **handżar.** Ср.: «Большинство вооружены были кинджарами и турецкими ятаганами, кистенями, татарскими саблями и дубинками со вставленными в расщепленный конец и привязанный для прочности бечевкой конскими челюстями» [2, с. 237]. Как видим, употребленное слово **кинджар** может восприниматься, как недостающее звено в цепочке между **handżar** и **кинжал** – **kindżał**. Слово **кинджар** является, на наш взгляд, весьма удачной и интересной авторской находкой переводчика, который пошел по пути этимологии, предложенной М. Фасмером и Н.М. Шанским, при переводе слова **handżar**.

Из других названий холодного оружия можно назвать слово **kociuba** – оружие подобное кочерге, которое переведено следующим образом.

См.: „ – Wolałbym na armaty z kociubą iść! – przerwał Kmicic" [1, s.17]. Благородный порыв героя ради друга идти на пушки с кочергой, переводчик недооценил, что видно и в замене слова **kociuba** на **саблю** и тем самым в неполной передаче пафоса самого высказывания. См.: «Легче было бы супротив пушек с саблей идти… – отозвался Кмициц» [2, с. 15]. Заметим, что слово **armata** переводится в данном отрывке как **пушка**.

Особый вид холодного оружия представлял собой **obuch**, уменьш. **obuszek**, который являлся боевым «молотом-тростью» или «оружием в форме трости с молотом». В тексте Сенкевича это оружие употреблено в переносном значении для названия надвигающегося турецкого нашествия и ига. Это значение отмечено и в переводе, ср.: „mówię z afektu iście rodzicielskiego dla Baśki. Inaczej, czy bym ja tu jeszcze siedział pod obuchem tureckim ..." [1, s. 530] и «Баську как дочь родную люблю. А иначе черта с два стал бы я сидеть тут под обухом турецким» [2, с. 409]. Результат прямого применения обуха, называемого ласкательно **обушком**, видно со слов персонажа: „ ... ja zasię rozszczepiłem mu głowę obuszkiem" [1, s. 258] и «… я ему чеканом разбил башку» [2, с. 210]. Во-первых, польский текст более «кровожадный», а во-вторых, в данном случае взамен слова **обух** употребляется слово **чекан** (**czekan**), которое, по мнению Брюкнера, является тем же самым оружием, что **obuch, obuszek** [6, s. 75]. Формальное несовпадение в названиях **obuch** и **чекан** в едином значении подобного «холодного оружия», возможно и допустимо в данном случае, но оно недопустимо, на наш взгляд, в переводе другого фрагмента романа. В этом фрагменте слово **czekan** употребляется в значении, которое имеется в польском языке – «музыкальный инструмент, подобный флейте» [6, s. 75]. Это значение слова можно определить из названия музыканта в русском переводе – флейтист. См.: [пригласили:] "dwóch czekanistów, ... owych zaś grających na czekanach i waltorni nabrzmiewały policzki ... " [1, s. 383] и « у флейтистов и валторниста щеки чуть не лопались … » [2, с. 317]. Переводчик избегает в данном случае употребления названия **чекан**, которое, ранее употребленное им в значении оружия, могло ввести в заблуждение русского читателя. Музыканта, играющего на флейте (по-польски czekanist от czekan) называет флейтистом.

Возвращаясь к слову **obuch,** следует также отметить, что это слово входит в польском языке в состав фразеологического выражения: **jak uderzyć obuchem (po głowie)** в значении «получить неожиданное плохое известие». Г. Сенкевич употребил в

тексте романа это выражение: „następnie list pana Wołodyjowskiego to były dla niej jakoby dwa uderzenia obucha" [1, s. 159]. В переводе имеем аналогичное русское выражение **подобный удару грома**: «теперь письма от пана Володыевского были для нее подобны ударам грома» [2, с. 133].

Synopsis: The article attempts to describe the ways of translating the names of weapons into Russian, which were used by the Polish writer Henryk Sienkiewicz in his historical novel "Pan Wołodyjowski". The variety of Polish names of cold weapons, which the characters of the novel used, had to receive a corresponding translation into Russian. In the article by comparing fragments of Polish and Russian texts featuring such units, it is shown how the terms of the given thematic group were translated into Russian.

It is noted that these units are able to reflect the colouring of the author`s language and the region the action takes place in. In many cases these borrowings as well as other foreign-language inclusions are the findings of a translator, and often have the character of innovation in Russian language text.

Keywords: inclusion, borrowed word, historicism, lexical material, translation, dictionary, etymology.

Литература

1. Sienkiewicz H. Pan Wołodyjowski. Powieść. Warszawa, 1960. – 711 s.
2. Сенкевич Г. Пан Володыёвский. Роман [Текст] / Генрик Сенкевич. – Москва, 2011. – 575 с.
3. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка [Текст] / М. Фасмер. – Москва, 1986. – Т. 2.
4. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка [Текст] / М. Фасмер. – Москва, 1987. – Т. 4.
5. Этимологический словарь русского языка [Текст] / Под ред. Н.М. Шанского. – Изд-во Моск.ун-та, 1982. – Вып. 8.
6. Brückner A. Słownik etymologiczny języka polskiego. Wydanie 8. Warszawa, 1998. – 805 s.

ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ АТТИТЮДОВ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Шустова Л.П.,
к. п. н., доцент,
доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»,
Данилов С.В.,
к. психол. н., доцент,
профессор кафедры менеджмента и образовательных технологий
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»,
Кузнецова Н.И.,
к.п.н.,
доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»

В статье представлены результаты исследования, направленного на изучение гендерных аттитюдов юношей и девушек, проявляющихся в различных сферах жизнедеятельности человека. Авторами указывается на необходимость формирования гендерной толерантности старшеклассников, предлагается краткое описание данной программы.

Ключевые слова: гендерные аттитюды, гендерная социализация, гендерные установки, гендерная толерантность старшеклассников.

Одной из важнейших задач современной системы образования является создание условий для успешной социализация подрастающего поколения, в процессе которой создаются предпосылки для эффективного развития личности ребенка как залог максимальной самореализации личности взрослого в будущем. Одним из видов социализации, существенно сказывающимся на будущем воспитанников, является гендерная социализация, под которой понимается двусторонний социально-педагогический процесс создания у мальчиков и девочек представлений о мужественности и женственности, направленный на совершенствование их индивидуальности и ориентированный на становление и развитие полоролевого поведения [2]. Сущность гендерной социализации состоит в том, что мальчики и девочки, юноши и девушки, мужчины и женщины, развиваясь в условиях жизни конкретного общества, усваивают и воспроизводят принятые в данном обществе гендерные роли и культуру взаимоотношения полов.

Социальные нормы приписывают людям различные модели поведения в соответствии с их биологическим полом. Наборы норм, содержащие обобщенную информацию о качествах, свойственных каждому из полов, называются гендерными ролями. Часть этих социальных норм внедряется в сознание подрастающего поколения через семейное и социальное воспитание, средства массовой информации, ряд других они получают непосредственно, например, испытывая одобрение или неодобрение со стороны общества, когда их полоролевое поведение отклоняется от ожидаемого.

На основании представлений о поведении, допустимом и недопустимом для обладателя того или иного пола, у личности складывается вполне осознаваемое отношение к себе и партнеру, а также готовность реализовать это отношение в межличностном общении. В контексте настоящей статьи такая социальная установка может быть обозначена как гендерный аттитюд.

Аттитюд формируется на основании предварительного социально-психологического опыта, разворачивается на осознанном и неосознанном уровне и осуществляет регулятивную (направляет поведение или управляет им) функцию в отношении поведения индивида. Он также определяет устойчивый, последовательный, целенаправленный характер поведения личности в ситуациях, которые изменяются, освобождает ее от необходимости принимать решения и произвольно контролировать поведение в стандартных ситуациях. Он может выступать и как фактор, предопределяющий инертность действия и замедляющий приспособления к новым ситуациям, которые требуют изменения программы поведения. Аттитюд, проявляющийся в стереотипности мышления, конформном поведении личности, помогает воспринимать систему норм и ценностей в группе, определять линию поведения индивида [5].

В связи с тем, что в последнее время характерной является стереотипизация взглядов и установок подрастающего поколения, которые могут стать в дальнейшем препятствием для эффективной социализации воспитанников в мире меняющихся социальных феноменов, возрастает необходимость в изучении гендерных аттитюдов юношей и девушек, и. возможно, поиске путей и средств оказания корректирующих воздействий на процесс их формирования [3].

Современная школа может способствовать снятию целого ряда противоречий, одним из которых является противоречие между возрастной переоценкой взглядов и установок в раннем юношеском возрасте, актуализацией потребности учащихся в жизненном самоопределении и недостаточной возможностью удовлетворения этой потребности в практике школьного воспитания.

Отметим, что в ранней юности особенно остро встает вопрос о смысле своего существования как предвосхищение будущей взрослой жизни, в которой разные виды деятельности, согласно И.С. Кону, могут иметь для него неодинаковое значение. Для одного главная сфера социализации – семья, для другого – профессиональный труд, для третьего – общественно-политическая активность, для четвертого – непрофессиональные увлечения, «хобби», причем выбор зачастую не вполне осознается молодым человеком. Задача педагога – помочь юношам и девушкам осознать сферу своего будущего приложения сил, ведущую сферу социализации, создать условия, при которых обеспечиваются равные возможности для реализации юношей и девушек как субъектов многообразной деятельности во всех сферах общественной жизни [1].

Социальная ситуация развития в юности определяется тем, что выпускник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. В юности завершается этап первичной социализации личности. Психологическим новообразованием этого возраста является готовность к жизненному, личностному и профессиональному самоопределению. Ранняя юность – это и начало практической реализации жизненных планов, связанных с личностным и профессиональным самоопределением. Для старшеклассников ценностное самоопределение в различных сферах деятельности связано с развитием профессионального самосознания, личностного смысла выбора своего жизненного пути, с формированием умений соотносить общественные цели выбора сферы деятельности со своей направленностью.

Выбор жизненного пути, своей будущей профессии – один из ответственных и сложных шагов, который каждый молодой человек должен осуществить еще в школе. От того, насколько правильным окажется этот выбор, будет во многом зависеть активность человека на профессиональном поприще, его карьера и удовлетворенность своей жизнью в целом.

Однако ориентация старшеклассников на те или иные виды деятельности и эффективность приложения сил в ней во многом обусловлена системой гендерных стереотипов, установок, которые связывают образы мужчин и женщин с теми или иными сферами жизни и профессиями. Поэтому в связи с личностным и профессиональным самоопределением становится необходимой работа по преодолению негативного воздействия существующих в обществе гендерных стереотипов на мировоззрение старшеклассников, поскольку они могут отрицательно сказаться на их самореализации в будущем и выступать барьером в развитии индивидуальности. Следовательно, на первый план выдвигается задача воспитания человека, способного стать активным участником в различных сферах социальной практики.

Наиболее типичными сферами жизнедеятельности, в которых протекает процесс гендерной социализации личности и где могут проявляться гендерные установки и стереотипы старшеклассников, на изучение которых и было направлено наше исследование, можно считать следующие:

1) сфера межличностного общения юношей и девушек;
2) сфера индивидуальных интересов и увлечений;
3) сфера семейных отношений;
4) сфера профессиональной деятельности;
5) сфера общественно-политической деятельности.

Гендерная социализация пронизывает все перечисленные сферы. Однако, что касается периода ранней юности, важно отметить тот факт, что разные аспекты гендерных отношений в этих сферах могут находиться как в «зоне актуального развития» отношений юношей и девушек (межличностное общение, личностные интересы и увлечения, семейные отношения, профессиональное самоопределение), так и в «зоне ближайшего развития» гендерных отношений старшеклассников (новые аспекты отношений в семье, профессиональной и общественно-политической деятельности).

Вполне понятно, что формирование гендерных аттитюдов будет проходить неодинаково в условиях разных населенных пунктов. Плотность населения, интенсивность воздействия средств массовой информации, качество отношения окружающих к нормам поведения представителей разных полов и другие факторы гендерной социализации актуализируют задачу по изучению специфики гендерных аттитюдов в условиях малого города.

Одним из диагностических средств, с помощью которого был осуществлен выход на проблему исследования, явилось анкетирование старшеклассников. В анкетировании приняли участие 185 юношей и девушек, учащихся 10 – 11 классов, среди которых 132 девушки и 53 юноши школ № 1, № 2, № 3 г. Новоульяновска Ульяновкой области [4]. С целью исследования гендерных аттитюдов нами была разработана специальная анкета, на вопросы которой допускался выбор нескольких ответов.

В ходе анкетирования старшеклассников были получены следующие результаты (Табл. 1).

Таблица 1

Результаты анкетирования старшеклассников (в %)

1. Имеются друзья среди сверстников:				
	Девушки		Юноши	
- своего пола	100		100	
- противоположного пола	91		89	
2. Наиболее обсуждаемыми темами со сверстниками являются:				
сверстники	своего пола	противоп. пола	своего пола	противоп. пола
- взаимоотношения между людьми	98	80	89	53
- взаимоотношения в семье	86	28	42	6
- взаимоотношения между полами	94	42	70	40
- учеба в школе	91	28	62	12
- интересы, увлечения	89	75	92	47
- сексуальные вопросы	73	47	87	43
- планы на будущее	93	80	91	62
3. Затруднения в общении с противоположным полом заключаются в:				
- непонимании особенностей личности	55		43	
- принятии при определенных условиях	14		11	
- неуважении личности	14		9	
- принуждении к свершению действий	14		13	
- нетерпимости к недостаткам	20		21	

ущемлении свободы	27	17
4. Уверены, что отсутствует равноправие между мужчиной и женщиной:		
	61	57
5. Отмечают неравноправие между полами в следующих сферах:		
- общественная жизнь и политика	75	72
- профессиональная деятельность	54	53
семейные отношения	50	53
- увлечения, хобби	27	36
6. Выступают за деление профессий на «мужские» и «женские» выступают:		
	53	77
7. Соотносят выбор будущей профессии со своим полом:		
	30	50

В результате анкетирования было установлено, что все опрошенные старшеклассники имеют друзей среди представителей своего пола. В то же время в дружеских отношениях с лицами противоположного пола находятся 91% девушек и 89% юношей. Среди наиболее обсуждаемых тем со сверстниками своего пола у девушек являются взаимоотношения между людьми, отношения между юношами и девушками, планы на будущее. Юноши чаще обсуждают между собой свои увлечения, делятся планами на будущее, их также волнуют вопросы взаимоотношений между людьми.

В частности, проблемы во взаимоотношениях с людьми как девушки (98%), так и юноши (89%) предпочитают обсуждать со сверстниками своего пола, при этом 80% и 53% соответственно делятся ими с представителями противоположного пола.

Планы на будущее занимают 2 место в рейтинге обсуждаемых со своим полом тем как у девушек (93%), так и у юношей (91%), при этом гораздо большее количество девушек (80%) делятся ими с юношами (62%).

Тема взаимоотношений между полами, касающаяся вопросов любви и дружбы, наиболее желанна у старшеклассников, однако и она обсуждается чаще со сверстниками своего пола (94% девушек и 70% юношей), чем противоположного (42% и 40%).

Наименее распространенным является обсуждение взаимоотношений в семье и у девушек (86%), и особенно у юношей (42%) как в однополой, так и в разнополой компании (28% и 6%).

Вероятно, более низкая активность юношей в стремлении обсуждать семейные проблемы и вопросы любви и дружбы с лицами противоположного пола обусловлена проявлением сложившихся у них гендерных стереотипов относительно модели маскулинности, предписывающей им сдержанность.

Представителям того и другого пола свойственно делиться своими увлечениями: 89% девушек и 92% юношей делают это в своем окружении, однако юноши менее охотно заводят разговор на эту тему с лицами противоположного пола (75% против 47%).

А вот обсуждение учебных дел – прерогатива девушек (91%), у юношей она находится в разряде наименее популярных (62%) в своем кругу.

Вопросы любовно-сексуальной тематики менее интересуют лиц женского пола (73%), чем мужского (87%), и значительно меньшее количество учащихся обсуждают данную тематику с противоположным полом (43% и 47%).

Отвечая на вопрос о трудностях во взаимоотношениях друг с другом, старшеклассники указывают на сходные причины их возникновения. Абсолютный рекордсмен в этой области – непонимание особенностей личности «другого» (55% девушек и 43% юношей), ущемление свободы (27% и 17%), далее следуют нетерпимость к

недостаткам (20% и 21%), принятие при определенных условиях (14% и 11%), принуждение к свершению каких-либо действий (14% и 13%), неуважение к личности (14% и 9% соответственно).

Оканчивая школу, большинство учащихся выходит с сознанием того, что в реальной жизни отсутствует равноправие между полами*:* так считают 61% девушек и 57% юношей. При этом 75% девушек и 72% юношей считают, что неравноправие наблюдается в сфере общественной жизни и в политике, находят его в профессиональной сфере – 54% и 53%, наблюдают в семье 50% и 53%, в сфере увлечений – 27% и 36% соответственно.

Следует отметить, что юноши оказались более категоричны в ответе на вопрос, необходимо ли деление профессий на типично «мужские» и «женские». Утвердительно на него ответили 53% девушек и 77% юношей. Лишь 30% девушек при выборе будущей профессии соотносили ее со своим полом, то же самое проделывало 55% юношей.

Среди наиболее популярных у девушек оказались профессии экономиста, юриста, бухгалтера, менеджера, врача, финансиста, парикмахера, психолога, фармацевта. В списке избранных числятся и «мужские» профессии: математик-механик, технолог, программист, МЧС-спасатель. Юноши останавливают свой выбор на профессиях военного, инженера, автомеханика, сварщика, юриста, программиста, менеджера. Однако и ими были выбраны профессии, относящиеся некогда к типично «женским»: повара, фармацевта.

Во время проведения анкетирования отмечалась высокая заинтересованность старшеклассников тематикой вопросов, поэтому на вопрос о том, нуждаются ли они в беседах, дискуссиях, тренингах по данной проблеме утвердительный ответ дали 91% девушек и 83% юношей.

Таким образом, результаты анкетирования показали, что:

1) несмотря на стремление юношей и девушек к общению друг с другом, они испытывают трудности во взаимоотношениях, заключающиеся в непонимании друг друга, ограничении свободы, нетерпимости к недостаткам, принуждении, отсутствии безусловного принятия, неуважении к личности;

2) большинство тем, касающихся взаимоотношений между полами, как девушки, так и особенно юноши предпочитают обсуждать с лицами своего пола; при этом отмечается большая активность девушек, по сравнению с юношами, в стремлении обсуждать различные темы;

3) способность к анализу, рефлексии позволяет старшеклассникам делать выводы о наличии или отсутствии в обществе гендерного равноправия в различных сферах жизни человека;

4) находясь на пороге профессионального самоопределения, как девушки, так и юноши встают перед дилеммой: остановить выбор на профессии, соответствующей своей половой группе, или же исходить из личностных возможностей, способностей и предпочтений.

Результаты проведенного исследования указывают на необходимость коррекции наиболее жестких гендерных стереотипов и установок старшеклассников, а также решения задачи по формированию гендерной толерантности старшеклассников, выработке установки на безусловное принятие лиц другого пола или типа гендера.

Отметим, что под гендерной толерантностью нами понимается психолого-педагогическая готовность к пониманию, принятию и признанию различных типов гендерной идентичности, многообразия проявлений гендерного поведения, идей гендерного равноправия в социуме на основе активной нравственной позиции личности [4].

С целью формирования гендерной толерантности нами была разработана соответствующая программа, которая основывается на изучении потенциала партнерских

взаимоотношений между юношами и девушками, вариативности в овладении полоролевым репертуаром.

При формировании гендерной толерантности учитывались три ее компонента (когнитивный, эмоциональный и деятельностный) и рассматривалось, каким образом они проявляются в той или иной сфере жизнедеятельности. В качестве таких сфер, где может проявляться гендерная толерантность или интолерантность, нами рассматривались сферы, описанные выше: сфера межличностного общения юношей и девушек; личностных интересов и увлечений; семейных отношений; профессиональная сфера; общественно-политической деятельности. Соответственно программа занятий включала в себя следующее содержание.

Тема 1. Феномен гендерной толерантности. Понятие гендерной толерантности. Толерантная и интолерантная личность. Толерантность – неотъемлемое качество личности. Фемининность, маскулинность, андрогинность. Дискуссия «Мужчины и женщины: различия и сходства».

Тема 2. Гендер и межличностное общение юношей и девушек. Гендерные стереотипы в общении между юношами и девушками. Эмпатическое понимание и безусловное принятие – основа гендерной толерантности. Способы саморегуляции эмоционального состояния. Модель ненасильственной коммуникации при взаимодействии полов. Конфликты в общении юношей и девушек. Дискуссия «Раздельное по полу обучение: «за» и «против».

Тема 3. Гендер и увлечения. Гендерные стереотипы в сфере увлечений. Мир увлечений. Дискуссия «Обосновано ли деление увлечений и хобби на «мужские» и «женские»?»

Тема 4. Гендер и семья. Гендерные стереотипы в семье. Проблема функционально-ролевой совместимости в браке. Лидерство в семье. Поведение в семейном конфликте. Дискуссия «Должны ли отличаться женское и мужское воспитание?»

Тема 5. Гендер и профессиональная деятельность. Гендерные стереотипы в профессиональной деятельности. Мужские и женские профессии. Дискуссия «Существует ли мужской и женский типы профессионализма?»

Тема 6. Гендер и общественная жизнь. Гендерные стереотипы в политике и обществе. Проблемы социального статуса мужчин и женщин в России. Дискуссия «Нужно ли обществу гендерное равенство?»

Резюмируя вышесказанное, подчеркнем, что изучение гендерных аттитюдов старшеклассников, реализация программы формирования гендерной толерантности обеспечивают осуществление коррекции наиболее жестких гендерных стереотипов юношей и девушек на пороге вступления их во взрослую жизнь, способствует безусловному принятию индивидуальных особенностей, многообразия гендерных проявлений и утверждению партнерской модели взаимодействия полов.

***Annotation*:** Results of the research directed on studying of gender attityud of the young men and girls who are shown in various spheres of activity of the person are presented In article. By authors it is indicated the need of formation of gender tolerance of seniors, the short description of this program is offered.

Keywords: genderny attityuda, gender socialization, gender installations, gender tolerance of seniors.

Литература:

1. Кон И.С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с.
2. Таранова Т.М. Педагогические условия полоролевой социализации подростков: Автореф. дис. канд. пед. наук. Челябинск, 2003. 23 с.

3. Штылева Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании. [Электронный ресурс]: URL: http://www.ivanovo.ac.ru./win 1251/jornal/jornal13/shtil.htm (дата обращения 21.03.2018)
4. Шустова Л.П. Формирование гендерной толерантности у старшеклассников: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. Р.Р. Загидуллина. Ульяновск: УИПКПРО, 2005. 33 с.
5. Харламова Т.М. Психологический тип личности и гендерные аттитюды юношей // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5-1. С. 150-151; [Электронный ресурс]: URL: http://applied-research.ru/ru/article/view?id=5314 (дата обращения: 23.03.2018).

МЕЖЭТНИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ГОРОДА МОСКВЫ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Чистовский Д.И.
старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин,
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет пищевых производств»

В статье рассматривается межэтнические установки студенческой молодежи города Москвы в их социально-психологическом понимании.

Ключевые слова: гражданская идентичность, национальная идентичность, национализм, патриотизм, толерантность, межэтнические установки.

В исследовании обработаны результаты 532 респондентов, обучающихся по различным специальностям и направлениям подготовки (271 по гуманитарных и 261 по техническим) и проживающим в московском регионе. Возраст студентов – от 17 до 27 лет (M=19, SD=2,15), распределение по полу – 313 девушек и 203 юноши.

В исследовании использовалась методика, разработанная Дж. Берри и адаптированная Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко [2]. В опросник включены четыре фактора, выделенных при факторном анализе: этническая интолерантность, отношение к культурному многообразию, социальное равенство, отношение к дискриминации [1], которые и измеряются используемой в нашем исследовании методикой «Изучение межэтнических установок». Идейным основанием исследования был то, что «только уверенность в собственной позитивной групповой идентичности может дать основание для уважения других групп и выражения готовности обмена идеями, установками или участия в совместной деятельности» [3].

На первом этапе работы с полученными данными использовался эксплораторный факторный анализ. Для проверки выявления в данных факторной структуры были проведены тест адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО – 0,873) и тест Бартлетта (c^2=3277,816, *df*=528, p<0.001). Из методов выделения факторов использовался метод главных компонент, из методов вращения – варимакс с нормализацией Кайзера. С помощью эксплораторного факторного анализа была выделена трехфакторная структура, состоящая из таких факторов как интолерантность, негативное отношение к дискриминации и отношение к социальному равенству (неприятие). Утверждения, соответствующие данным факторам, были включены в итоговый вариант шкалы.

Для полученной трехфакторной структуры была подсчитана описательная статистика, результаты которой представлены в таблице. Коэффициент внутренней согласованности (α-Кронбаха) для фактора «Негативное отношение к дискриминации» составил 0,66, а для фактора «Отношение к социальному равенству (неприятие)» – 0,6.

Описательная статистика трех факторов, полученных по результатам факторного анализа данных

Показатель	Общее (N=533)		Пол			
			Женский (N=324)		Мужской (N=209)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Интолерантность	2,5418	0,89434	2,5383	0,87179	2,5474	0,93031
Негативное отношение к дискриминации	3,5258	0,82056	3,6319	0,79066	3,3612	0,8406
Отношение к социальному равенству (неприятие)	2,6692	0,92333	2,4907	0,87796	2,9458	0,92579

Показатель	Возраст				Направленность специальности			
	Юношество (16-19 лет) (N=289)		Молодость (от 20 лет) (N=244)		Гуманитарная (N=272)		Техническая (N=261)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Интолерантность	2,5516	0,89699	2,5303	0,8929	2,5301	0,87066	2,554	0,91988
Негативное отношение к дискриминации	3,6125	0,7671	3,4232	0,87017	3,636	0,78581	3,4109	0,84151
Отношение к социальному равенству (неприятие)	2,6909	0,89698	2,6434	0,95481	2,5294	0,91677	2,8148	0,90922

Примечание: N — количество человек; M — среднее; SD — стандартное отклонение.

Таким образом, можно заключить следующее. Результаты опросника по фактору интолерантности по всем социально-демографическим показателям равны. Наиболее выраженным фактором является негативное отношение к дискриминации, который более выражен у девушек, чем у юношей, и у студентов техническим специальностей в сравнении с гуманитарными. Отношение к социальному равенству (неприятие) более выражено у юношей, чем у девушек.

Литература

1. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества. М.,2007.
2. Чистовский Д.И. Актуальные направления современных психологических исследований гражданской (национальной) идентичности // Психолог. – 2017. – № 3. – С.51-62. DOI: 10.25136/2409-8701.2017.3.22572. URL: http://e-notabene.ru/psp/article_22572.html.
3. Berry J.W., Pleasants M. Ethnic tolerance in plural societies // Paper given at the International Conference on Authoritarism and Dogmatism. Potsdam, 1984.

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СФЕРЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Л.П. Шустова
кандидат педагогических наук, доцент
Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова

В статье говорится о важности формирования у подрастающего поколения установки на гендерную толерантность в сфере семейных отношений. Раскрыты сущность и содержание понятия «гендерная толерантность» в педагогическом ракурсе данного понятия. Представлено описание упражнений, направленных на осознание и коррекцию гендерных стереотипов старшеклассников в сфере семейных отношений.

Ключевые слова: гендерная толерантность, семейные отношения, гендерные стереотипы, семейные роли, старшеклассники.

Новое тысячелетие остро ставит перед мировым сообществом проблему формирования толерантности в отношениях между различными расовыми, этническими, социальными, религиозными и половозрастными группами. Формирование гендерной толерантности как неотъемлемого свойства человеческой личности призвано стать составляющей частью целей образования, направленных на социализацию учащихся, их нравственное становление и усвоение общечеловеческих ценностей, и прежде всего, ценности семьи.

В Федеральных государственных образовательных стандартах указывается на важность осознания школьниками значения семьи в жизни человека и общества, принятия ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи [1]. Это возможно через формирование осознанного, толерантного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания.

В ракурсе вышеизложенного становится важным формирование у подрастающего поколения установки на гендерную толерантность во всех сферах жизни человека, в том числе в сфере семейных отношений.

Под *гендерной толерантностью* нами понимается психолого-педагогическая готовность к пониманию, принятию и признанию различных типов гендерной идентичности, многообразия проявлений гендерного поведения, идей гендерного равноправия в социуме на основе активной нравственной позиции личности [2].

Что касается сферы семейных отношений, то следует выделить три составляющих гендерной толерантности:

1) *когнитивную* – знания о механизмах возникновения гендерных стереотипов в семейной жизни; осознание собственных гендерных установок, касающихся распределения семейных ролей; знание об особенностях воспитания детей разного пола в семье;

2) *эмоциональную* – способность к эмпатическому пониманию и принятию многообразия эмоциональных и поведенческих проявлений гендерного поведения членов семьи; признание за каждым права на исполнение тех или иных семейных гендерных ролей;

3) *деятельностную* – умение осуществлять в семье разнообразные гендерные роли; навыки ведения семейного диалога и конструктивного взаимодействия в ситуациях семейного конфликта.

С целью формирования выделенных компонентов гендерной толерантности в сфере семейных отношений можно рекомендовать педагогам проведение серии занятий со старшеклассниками. Во время занятий с юношами и девушками, проводимых посредством бесед, дискуссий, элементов тренинга, разыгрывания ситуаций, рефлексии жизненного опыта, следует обсудить гендерные стереотипы в семейной жизни, мужские и женские семейные роли; рассмотреть проблемы функционально-ролевой совместимости в браке, лидерства в семье; провести ролевые игры на взаимопонимание и отработку поведения в семейном конфликте.

Старшеклассникам можно предложить несколько упражнений, направленных на осознание механизмов возникновения у них гендерных стереотипов в повседневной

жизни; изучение гендерных установок, касающихся распределения ролей в семье; развитие умений и навыков ведения семейного диалога, конструктивного взаимодействия в ситуации семейного конфликта.

1. Упражнение «Личный сценарий».

Выполняется в парах, состоящих из юноши и девушки, которым следует обсудить следующие вопросы:

1. Знаете ли вы, кто вам дал ваше имя? Хотели бы вы его поменять?
2. Соответствовал ли ваш пол ожиданиям родителей? Если нет, то как вы об этом узнали?
3. Какие ограничения накладывали родители в связи с вашим полом?
4. Вспомните, какими были установки родителей о женственности и мужественности. Какие из них вы приняли, а какие – отвергли?
5. Какие роли, обязанности родители исполняют из тех, что считаются мужскими и женскими? Входит ли сюда работа по дому?
6. Намерены ли вы выполнять те же роли, что и они?
7. Есть ли в вашем доме места, считающиеся отцовскими, материнскими?
8. В чем заключается их досуг?
9. Соперничают ли они? Как выражают свою любовь, гнев?
10. На ваш взгляд, считает ли отец, что женщины – «о'кей»?
11. А ваша мать, считает ли она, что мужчины – «о'кей»?
12. В чем вы подражаете своим родителям: матери; отцу?

Рефлексия. Что нового о себе, своих установках вы узнали, выполняя данное упражнение?

2. Упражнение «Гендерная роль».

Гендерная роль – это разделение труда, прав и обязанностей в соответствии с полом. Любая роль приносит, с одной стороны, выгоду, с другой стороны, создает определенные трудности. Участники делятся на две группы: юношей и девушек. Группам дается задание – описать роли (юношам – «домохозяйки», девушкам – «добытчика») по следующим параметрам:

1. Лозунг (идея роли).
2. Преимущества роли.
3. Недостатки роли.
4. Ценности (цели, убеждения).
5. Действия, в которых она проявляется.
6. Необходимые способности (умения).
7. Сфера реализации роли (дом, производство).

По окончании выполнения задания группы зачитывают описание роли, которую приходится выполнять представителям противоположного пола.

Рефлексия. Какие трудности были при выполнении упражнения? Какая гендерная роль имеет больше негативных сторон? В чем вы видите негативные последствия принятия в семье лишь одной роли, например, «добытчика»? Смогли бы вы взять на себя в полном объеме выполнение этой роли в своей будущей семье?

3. Упражнение «Кодекс толерантности семьи».

Участникам рассказывается притча «Ладная семья». Далее ведущий спрашивает юношей и девушек о том, всегда ли в их семье царит согласие и мир? Если нет, то чего, с их точки зрения, не хватает для этого? И предлагает разработать кодекс толерантной семьи. Участникам раздаются листочки с ролями: «мать», «отец», «бабушка», «дедушка», «дочь», «сын», «сестра», «брат». Каждому достается по одной роли, при этом желательно, чтобы одна и та же роль была как минимум у двух человек.

Ведущий произносит слова: «Пусть сначала каждый, исходя из своей роли, напишет, какие три правила нужно соблюдать, чтобы отношения в семье были доброжелательными и гармоничными»?

Далее в упражнении используется *техника «развивающая кооперация».* После написания персонального списка правил происходит работа в парах (отец – отец, мать – мать, дочь – дочь, сын – сын и т.д.), когда из шести правил путем обсуждения предлагается сделать список, состоящий только из трех. Затем происходит объединение в четверки (отцы – матери, дедушки – бабушки, дочери – сыновья, сестры – братья), где создается перечень правил от «квартетов». Следующий аналогичный шаг – объединение в «октеты» (отцы – деды – матери – бабушки и дочери – сестры – сыновья – братья), и снова в обсуждении друг с другом и отборе должно остаться только 3 правила. Если группа меньше 16 человек, то стоит остановиться на «квартетах».

Следующий этап – объединение результатов, в итоге которого на доске появляется список правил, предложенный каждым «квартетом» («октетом»). Если кодекс содержит более 10 правил, то следует их количество уменьшить путем мягкого ранжирования, оставив в списке 5-6 самых важных правил. К следующему занятию список красиво оформляется и подписывается лично каждым, для включения механизма личного присвоения выработанной сообща нормы. Следует отметить, что подписание кодекса – это добровольный акт, поэтому за каждым остается право какие-то правила не подписывать.

Рефлексия. Какие правила из составленного списка соблюдаются в вашей семье? Есть ли среди участников те, кто проживает в семьях, где соблюдается весь кодекс целиком?

4. Дискуссия на тему мужского и женского воспитания.

С целью выявления особенностей воспитания мальчиков и девочек в семье родителями различного пола и влияния родителей на формирование гендерной идентичности ребенка можно провести дискуссию с разыгрыванием ситуаций. Для ее проведения можно использовать следующие вопросы.

1. Как вы считаете, должно ли отличаться в семье воспитание мальчика и девочки? Если да, то в чем состоит это различие? Если можете, то приведите конкретные примеры из вашей жизни.

2. Имеются ли в вашей семье различия в воспитании сына и дочери со стороны матери и отца? В чем они заключаются? Согласны ли вы с ними?

3. По данным зарубежных авторов, большинство отцов практически не взаимодействуют в течение первого года жизни ни с сыновьями, ни с дочерьми. Чем это обусловлено? Как это может сказаться на их отношениях с детьми в будущем? Нужно ли, на ваш взгляд, отцу отстраняться от заботы о детях в первый год жизни?

4. Почему ребенок склонен жаловаться на свои эмоциональные проблемы, прежде всего, матери?

Разыгрывание ситуаций.

Ситуация 1. Участники: мать, отец, сын.

Сын 5 лет упал с велосипеда, разбил себе лоб, ушиб колено, течет кровь. Он безутешно плачет. Отец с матерью пытаются его успокоить.

Ситуация 2. Участники: мать, отец, дочь.

Дочь 5 лет упала с качелей и сильно ушиблась. Она усердно вытирает слезы, размазывая грязь по щекам.

Анализ ситуаций. Кто в семье реагирует подобным образом? Нравится ли вам эта реакция? Как можно было еще поступить в этой ситуации? Отличаются ли демонстрируемые стратегии поведения в подобных ситуациях отцов и матерей с детьми разного пола?

5. Как вы считаете, должны ли отличаться формы поощрения в семье девочек и мальчиков? Как это делают ваши родители? Выскажетесь по кругу, как называют вас отец и мать, когда за что-то хвалят?

6. Должны ли, с вашей точки зрения, отличаться виды наказаний для сына и для дочери? Какие формы наказаний чаще всего применяются к мальчикам, а какие – к девочкам? Выскажетесь по кругу, какие наказания со стороны матери, отца применялись к вам в детстве?

Разыгрывание ситуаций.

Ситуация 3. Участники: мать, отец, дочь.

Дочь-подросток вернулась с дискотеки домой с большим опозданием, к тому же от нее исходил запах сигарет. На пороге ее встречают мать с отцом.

Ситуация 4. Участники: мать, отец, сын.

Сын-подросток возвращается с прогулки далеко за полночь и слегка подвыпившим. Дома его ждут родители.

Анализ ситуаций по тем же вопросам.

7. Как вы считаете, могут ли быть функции отца и матери взаимозаменяемыми в процессе воспитания детей? Всегда ли мужественные черты дети берут от отца, а женственные – от матери?

8. К кому, на ваш взгляд, нужно строже относиться, больше контролировать: сына или дочь? Почему? К чему может привести излишняя строгость со стороны родителей?

9. В чем заключаются трудности в воспитании сына, дочери? Существует мнение, что с девочек достаточно потребовать, чтобы они сделали уроки или какое-то задание по дому, мальчиков же приходится чаще заставлять. Всегда ли так происходит в жизни?

Разыгрывание ситуаций.

Ситуация 5. Участники: мать, отец, сын.

В школе для старшеклассников вводят обязательную форму: костюм, галстук, вторую обувь. Сын наотрез отказывается носить ее. Мать с отцом пытаются уговорить сына ходить в школу в форме.

Ситуация 6. Участники: мать, отец, дочь.

В школе для старшеклассников ввели обязательную форму: деловой классический костюм серого или черного цвета, туфли. Дочь решительно отказывается менять свой джинсовый «прикид» на деловой костюм. Родители пытаются уговорить дочь подчиниться школьным требованиям.

Анализ ситуаций по тем же вопросам.

10. Какие советы вы чаще всего слышите от отца, а какие от матери? Соглашаетесь ли вы с ними или же всякий раз поступаете по-своему?

11. Если возникают проблемы у девушки, с кем она должна их обсуждать: с матерью или отцом? Или и тем, и с другим? А юноша? Какие проблемы вы чаще всего обсуждаете с отцом, а какие с матерью?

12. Как вы считаете, имеются ли различия в отцовской и материнской любви? Если да, то какие?

13. В какой период жизни дочери особенно важна близость матери, отца? В каком возрасте сыну особенно важно присутствие отца, матери?

Подводя итоги дискуссии, следует отметить, что, реализуя свои родительские права, матери и отцы формируют гендерную идентичность, установки и стереотипы детей. Девочки и мальчики, наблюдая за поведением родителей, усваивают гендерные роли матери и отца. И в своих будущих семьях они, возможно, будут воспроизводить ситуацию, которую видели в своей родительской семье. Поэтому формирование осознанного, толерантного и доброжелательного отношения к каждому члену семьи, готовности и способности вести диалог с каждым из них и достигать в нем

взаимопонимания, становится жизненно важным и необходимым на пороге вступления юношей и девушек во взрослую жизнь.

Annotation. In article it is told about importance of formation at younger generation of installation on gender tolerance in the sphere of the family relations. The essence and the content of the concept "gender tolerance" of a pedagogical foreshortening of this concept are opened. The description of the exercises directed on understanding and correction of gender stereotypes of seniors in the sphere of the family relations is submitted.

Keywords: gender tolerance, family relations, gender stereotypes, family roles, seniors.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588
2. *Шустова Л.П.* Гендерная толерантность школьника: теория и практика воспитания: практико-ориентированная монография. Ульяновск: УИПКПРО, 2009. 276 с.

«Медико-социальная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья»

АНАЛИЗ СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (НА ПРИМЕРЕ ПАТОЛОГИИ ГОЛОСОВОГО АППАРАТА) И ЗДОРОВЫХ ЛЮДЕЙ

Барабанов Р.Е.
чл.-корр. АМТН РФ,
психолог отделения комплексной реабилитации
ГБУ ЦССВ «Южный» ДТСЗН г. Москвы

В статье описываются результаты проведенного исследования субъективной оценки качества жизни лицами с особыми образовательными потребностями (на примере людей с патологией голосового аппарата) и здоровыми респондентами. Для одной и другой выборки определены как специфические, так и неспецифические категории качества жизни. В ходе сравнительного анализа делается предположение о закономерной взаимосвязи выделенных категорий качества жизни у лиц с особыми образовательными потребностями с их физическими и социальными ограничениями.

Ключевые слова: качество жизни, особые образовательные потребности, нарушение голоса.

В современной социально-политической ситуации в России тематика исследований, связанная с изучением психологических составляющих качества жизни лиц с особыми образовательными потребностями (ООП), приобретает общегосударственное значение. Так в Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, принятой в 2012 году, одним из направлений является «повышение качества жизни лиц с особыми образовательными потребностями», что невозможно без глубокого изучения психологических составляющих качества жизни. Впервые целью государственной политики была объявлена не помощь лицам с ООП, а повышение уровня качества жизни лиц с особыми образовательными потребностями, обеспечение их равными с другими гражданами возможностями в реализации гражданских, экономических, политических, социальных прав и свобод, предусмотренных Конституцией РФ. В связи с этим, исследование феномена качества жизни в последнее время представляется достаточно актуальным. Учеными активно изучается содержание этого понятия, его связь с личностными качествами человека, ставятся практические задачи по повышению качества жизни. Особый интерес представляют работы, посвященные изучению психологических составляющих качества жизни в контексте особых образовательных потребностей. Качество жизни человека с особыми образовательными потребностями, особенно в рамках социокультурного пространства, вызывает особый интерес, так как общество постепенно гуманизируется, и начинается процесс интеграции таких людей в «здоровую» среду.

Стоит отметить, что, несмотря на остроту данного вопроса в современной России, российскими учеными проблематика качества жизни в контексте особых образовательных потребностей практически не исследована и представлена малым количеством материала. Психологическое исследование по данной проблеме ведется в основном западными учеными. Поэтому актуальным является изучение проблемы психологических составляющих качества жизни лиц с особыми образовательными потребностями в российских условиях.

В настоящее время понятие «качество жизни» не имеет однозначного толкования как по отношению к здоровым лицам, так и лицам с ООП. В научной литературе стало уже традиционным упоминание о том, что это сложная категория, не имеющая однозначного определения, являющаяся предметом изучения ряда смежных областей знания [12, 16]. Это, с одной стороны, показывает актуальность проблемы изучения

качества жизни, а с другой – свидетельствует о слабой разработанности теоретических положений относительно самого понятия.

Следует заметить, что попытки исследовать психологические составляющие качества жизни ведутся достаточно давно. Но в большинстве своем все эти исследования обращены к группе здоровых людей [3, 6, 19, 23, 30]. И только малая часть затрагивает психологические аспекты изучения качества жизни лиц, имеющих особые образовательные потребности [17].

Теоретические основы в отношении психологических составляющих качества жизни, а также факторов, формирующих это качество, были заложены в трудах М. Аргайла (1987), А.В. Барановой (2005), Н. Брадберна (1965), Р. Венховена (1994), Э. Дайнера (1984), И.А. Джидарьян (1995), Г.М. Зараковского (2009), Р. Инглехарта (1986), А. Кэмпелла (1974), Т.Н. Савченко (2004), М. Фордиса (1988), Д. Шейна (1978), Ф. Эндрюса (1980) и др. [23].

В рамках этих исследований имеются различные определения как самого термина «качество жизни», так и его психологических составляющих. Так, например, зарубежными психологами Дж. Альбрехтом и Р. Девлигером, это понятие определяется как «состояние благополучия, при котором человек успешно осуществляет свою физическую, психологическую и социальную деятельность» [31, с. 978]; Ф. Пеонидисом – как «чувство удовлетворенности человека своей жизнью, основанное на понимании объективно существующих условий и состояния дел в его жизни» [39, с. 161]; Н. Далки и Д. Рурком – как «ощущение личностью счастья» [цит. по 35, с. 38].

Более конструктивными, по мнению известного зарубежного исследователя Р. Венховена, являются те определения, которые учитывают субъективный аспект личностного благополучия [43, с. 37]. В данном отношении целесообразно руководствоваться определением М. Рэпли: «… качество жизни – это жизненное благополучие, при котором у человека появляются внутренняя удовлетворенность условиями своего существования и ощущение счастья [40, с. 76].

Такому представлению в немалой степени способствовало становление гуманистической психологии. Если в первой половине XX века, по утверждению И.А. Джидарьян, психологи исследовали негативные состояния человека (депрессию, отрицательные эмоции, тревогу, внутренние конфликты и т.д.), то начиная с 1965 года они стали обращаться к исследованию позитивных явлений и, в частности, к изучению благополучия личности [9]. Такое внимание было обусловлено тем, что благополучие в самом широком смысле представляет «обобщенный критерий качества жизни, характеризующий жизненную успешность личности» [41]. Объективно эта успешность проявляется в материальном и социальном благополучии личности (высокое социальное положение, выстроенная карьера, хорошее здоровье и т.д.), субъективно – в ощущении, восприятии и оценки гармоничности жизни [14].

Субъективная оценка качества жизни рассматривается как актуальное отношение человека к наиболее значимым, важным для него аспектам собственной жизнедеятельности. Оно раскрывает свое содержание, выделяя из внешней среды значимые для личности компоненты (ценности, потребности, действия, поступки и т.д.). Смыслообразующая функция субъективной оценки качества жизни состоит в том, что она, как интегральное отношение личности в конкретный момент к жизни, является не простым переживанием человеком жизненной ситуации, а имеет для него ценностное значение, придает смысл и «задает» цели будущего развития и жизнедеятельности субъекта. Как показывают некоторые исследования, субъективная оценка качества жизни человека включает в себя три компонента: эмоциональный (аффективный), когнитивный и ценностно-побудительный [6; 12; 24].

Примечательно также и то, что для большинства исследователей вышеназванные компоненты являются основанием для определения психологических составляющих качества жизни. В ряде работ было показано, что составляющими этого феномена являются ощущение у личности счастья и удовлетворенность жизнью [3; 5; 6; 17; 23; 26; 34; 42 и др.].

Причиной для такого рассмотрения служат три теоретико-методологических положения. Во-первых, счастье, как и удовлетворенность жизнью, являются оценочными категориями, мнением самих субъектов о своих переживаниях и восприятии жизни с точки зрения внутренних критериев и эталонов, независимо от того, что об этом думают, другие люди и насколько эти эталоны соответствуют или не соответствуют общепринятым взглядам и стандартам. Во-вторых, счастье и в особенности чувство общей удовлетворенности являются характеристиками целостной человеческой жизни – в единстве не только ее прошлого и настоящего, но и будущего [9, с. 68-69]. В-третьих, эти характеристики отражают положительное эмоциональное состояние, отношение и представление человека о своей жизни [36].

Многие авторы к этим составляющим также относят и ценностные ориентации личности [44]. Их специфика заключается в том, что они, во-первых, обладают субъективным характером проявления, т.е. представляют собой результат отражения, осмысления, переживания и оценки личностью предметов и явлений окружающей действительности; во-вторых, являются важнейшими регуляторами поведения личности, ее стремлений и поступков; в-третьих, им свойственна динамичность и в то же время устойчивость, т.е. на протяжении жизни человека изменяется не столько совокупность самих ценностей, сколько их структура, мнения и взгляды [11].

Авторы в своих исследованиях на здоровой выборке показывают, что существует взаимосвязь между психологическими составляющими качества жизни – ощущением счастья и удовлетворенностью жизнью и такими личностными характеристиками, как экстраверсия, внутренний контроль, высокая самооценка, самоуважение, самопринятие, оптимизм, жизнерадостность, умение планировать и продуктивно использовать время.

Так, например, в исследованиях Т. Личетза, М. Ида, Р. Лукаса, К. Ли и Р. Дуренфорта было показано, что экстраверты более счастливы и удовлетворены своей жизнью в отличие от интровертов. Это обусловлено тем, что они чаще испытывают положительные эмоции в повседневности и больше времени посвящают занятиям, которые подразумевают общение [37; 38].

В работе Е. Динера подобная взаимосвязь обнаружена с «внутренним контролем». Людям с установкой на внутренний контроль, по его мнению, присуще ощущение благополучия и счастья, они менее подвержены стрессовым жизненным ситуациям и умеют справляться с различными проблемами и трудностями [34].

В трудах А. Кэмпелл, К. Рифф и Л. Кейс отмечается, что ощущение счастья личности напрямую зависит от высокой самооценки, самоуважения и самопринятия. По мнению этих авторов, люди ощущают себя счастливыми и удовлетворенными жизнью, если им удается разрешить свои внутренние конфликты и достичь ощущения целостности своей личности [32; 41].

В других работах – это взаимосвязь с умением планировать и продуктивно использовать время и со стилем мышления, характеризующим оптимистический взгляд на мир. Счастливые люди, как показано в исследовании А. Вэссмана и Д. Рикс, умеют планировать время и продуктивно его использовать, а несчастливые – не умеют, время у них не заполнено, не организовано и не сбалансировано [44]. Стиль мышления счастливых характеризуется жизнерадостностью, оптимизмом и убежденностью в том, что будущие события находятся под их контролем. У несчастливых этот стиль

проявляется в присутствии пессимизма и убежденности в том, что их жизнь находится под влиянием каких-то «внешних сил» [5].

Подобные исследования проводились и в России, в частности, К.А. Абульхановой-Славской (1991), Г.М. Головиной (2002), И.А. Джидарьян (2001), Г.М. Зараковским (2009) и Т.Н. Савченко (2006). В работах этих авторов было показано, что субъективная оценка качества жизни зависит от самореализации, активности, смелости, ответственности, способности к самовыражению, мотивационной направленности, совладающего поведения, стилевых особенностей поведения и уверенности в себе [23].

В исследованиях Г.М. Зараковского установлено, что субъективная оценка качества жизни зависит от «самореализации личности в регламентированной и нерегламентированной деятельности (трудовой, досуговой, общественно-политической, семейной)». Эта зависимость обусловлена тем, что самореализация представляет стратегическую цель жизни человека (или отдельного ее этапа), и от того, как она будет им реализована, зависят его жизненная удовлетворенность и благополучие [12].

Кроме того, автором также было показано, что доминирующее значение в формировании качества жизни занимает «психологический потенциал индивида», который представляет собой систему психологических свойств, определяющих успешность личности в разных сферах жизни. Этими свойствами являются: энергичность (активность), жизнерадостность, стремление к согласию и совместной деятельности (при условии понимания других людей), стремление к достижениям, смелость, гибкость, самостоятельность, эмоциональная устойчивость в стрессогенных и фрустрационных ситуациях [12, с. 141].

В работе К.А. Абульхановой-Славской и Г.М. Головиной такая взаимосвязь была обнаружена с «активностью», «ответственностью», «способностью к самовыражению» и «мотивационной направленностью». К примеру, в исследовании Г.М. Головиной было показано, что лица с мотивом достижения успеха имеют более высокие оценки по индексу жизненной удовлетворенности, чем лица с мотивом избегания неудачи [1; 7].

В исследовании И.А. Джидарьян удовлетворенность жизнью связывается с особенностями «совладающего поведения». По мнению автора, счастливые и удовлетворенные люди в трудных жизненных ситуациях ориентируются на непосредственное решение проблемы, берут на себя ответственность за случившееся и активно действуют в направлении ее решения. Кроме того, они открыто выражают свои чувства по отношению к возникающим проблемам и готовы к изменениям в самих себе для достижения желаемого результата. Для несчастливых и неудовлетворенных людей характерна несколько иная картина. В трудных жизненных ситуациях они предпочитают сменить род деятельности, больше отдыхать и «забыть» про проблему [9].

В работе Т.Н. Савченко и Г.М. Головиной выявлена зависимость качества жизни от «стиля поведения», представляющего собой устойчивое, целостное образование, включающее сознательные и бессознательные механизмы активной и пассивной адаптации человека к среде. Для его характеристики условно выделяется четыре стиля: «обывательский», «конформный», «творческий» и «авантюристский». Люди, обладающие первыми двумя, по мнению авторов, счастливы и удовлетворены жизнью; с остальными – не удовлетворены и часто несчастливы. Кроме того, авторами было показано, что лицам с обывательским и конформным стилем поведения свойственна уверенность в себе. Эти данные позволили определить структуру субъективной оценки качества жизни [26, с. 137].

Как мы видим, несмотря на разнородность и многоплановость проводимых исследований, нет единой и четкой концепции в определении самого понятия «качество жизни». Особый интерес в этой связи представляет группа людей с особыми образовательными потребностями, в частности те, кто имеет патологию голосового

аппарата. Из-за пагубных средовых воздействий в последнее время растет число серьезных гортанно-трахеальных заболеваний, а также различных голосовых нарушений среди взрослого и детского населения страны, требующих длительных и энергозатратных адаптации, лечения и реабилитации [25]. Процент инвалидизированных лиц среди пациентов с патологией голосового аппарата составляет по разным данным в среднем от 30 до 47% [13]. Процесс восстановления в каждом отдельном случае сопряжен с частыми эмоциональными расстройствами и их негативными последствиями. Это несомненно требует совершенствования оказываемой помощи и изучения психологических составляющих качества жизни людей с нарушением голоса, так как в рамках системы здравоохранения, образования и социальной защиты позволит разработать в дальнейшем комплексную программу по реабилитации и сопровождению такого рода лиц с учетом не только медико-педагогического, но и психологического воздействия.

Цель исследования: изучение субъективной оценки качества жизни лиц с заболеванием голосового аппарата и здоровых людей.

Задачи исследования:

1. Провести опрос среди здоровых лиц и лиц с нарушением голоса на тему: «Качество жизни»;
2. Проанализировать полученные данные на основе текстов-самоотчетов;
3. Выяснить разницу в субъективной оценке качества жизни лиц с патологией голосового аппарата и здоровыми людьми.

Новизна работы: заключается в развитии психологической теории качества жизни, выявлении особенностей и психологических составляющих качества жизни лиц с особыми образовательными потребностями (на примере лиц с патологией голосового аппарата).

Эмпирическая база исследования

Для проведения исследования нами была отобрана экспериментальная и контрольная группы, общей численностью 120 человек. Исследование экспериментальной группы проводилось на базе ФГБУ «Научно-клинический центр оториноларингологии Федерального медико-биологического агентства России». За период с января по март 2017 года в опросе приняли участие 60 человек, которые являлись пациентами отделения фониатрии ФГБУ «Научно-клинический центр оториноларингологии ФМБА России». Из них 44 взрослых и 16 подростков с нарушением голоса в возрасте от 16 до 56 лет (36 мужчин/юношей и 24 женщины/девушки). Преобладали лица молодого и трудоспособного возраста (22±1,7 года). В структуре гортанной патологии преобладала гипотонусная дисфония – 22 пациентов (46%), узелки голосовых складок – 18 случаев (29%), парезы и параличи гортани – 12 обратившихся (14%), из них – 9 парезов (10,6%) и 3 паралича (3,4%), мутационная дисфония – 5 пациентов (7%), афония – 3 пациента (4%).

Исследование контрольной группы проводилось на базе АОЧУ ВО «Московский финансово-юридический университет МФЮА». За период с ноября по декабрь 2016 года в опросе также приняли участие 60 человек, которые являлись студентами 1-4 курсов бакалавриата и сотрудниками ВУЗа. Из них 51 взрослый и 9 подростков в возрасте от 17 до 54 лет (33 мужчины/юноши и 27 женщин/девушек). Преобладали лица молодого и трудоспособного возраста (19±1,3 года).

Дизайн исследования

В дизайн исследования входило написание здоровой выборкой и пациентами отделения фониатрии развернутых эссе на тему качества жизни, целью которого было выявление субъективной оценки качества жизни лицами с патологией голосового аппарата и нормой. Инструкция при этом звучала следующим образом: «**Поразмышляйте на тему качества жизни человека. Как Вы понимаете качество**

жизни? Что такое качество жизни для Вас лично? Ответ запишите в виде небольшого эссе (перед ответом укажите свой возраст и пол)».

Результаты исследования

Субъективная оценка качества жизни здоровых респондентов и респондентов с заболеванием голосового аппарата обрабатывалась при помощи контент-анализа. За единицу анализа качества жизни были взяты текстовые фрагменты, определяющие субъективную оценку качества жизни. Объём материала: 120 самоотчетов. Для достижения основной цели использовалась номинативная шкала при кодировании текста. Таким образом, в исследовании использована шкала отношений, где ноль – это отсутствие категории познания. Также проведено измерение рангового соотношения представленности каждой категории в тексте самоотчёта. На основе контент-анализа субъективной оценки качества жизни были выделены категории, представленные в таблице 1.

Таблица 1.

Матрица категорий качества жизни

Категории контент-анализа	**Индикатор категорий**	**АЧУ (Р)**	**ОЧУ (Р;%)**	**АЧУ (N)**	**ОЧУ (N; %)**
Здоровье (личное и близких)	Хорошее самочувствие, наличие сил	5	68,3%	3	35%
	Крепкое здоровье	10		7	
	Отсутствие болезней	26		11	
Еда, сытость	Вкусное питание	6	31,7%	24	75%
	Наличие продуктов/еды в доме	13		21	
Жилье, недвижимость	Наличие крыши над головой	17	63,3%	26	96,7%
	Уютное, комфортное жилье (квартира, дом)	21		32	
Безопасность	Отсутствие врагов, недругов (хорошие взаимоотношения с людьми)	12	41,7%	23	66,7%
	Защита со стороны государства, правоохранительных органов	13		17	
Имидж, внешний вид, одежда	Возможность ухаживать за собой	8	25%	18	48,3%
	Наличие хорошей сезонной одежды	7		11	
Наличие движимого имущества	Наличие машины, авто	10	35%	20	55%
	Наличие возможности передвигаться на собственном транспорте	11		13	
Отдых, покой, комфорт	Возможность отдыхать (посещать парки, дачу, море и т.д.)	14	51,7%	19	45%
	Отсутствие напряжения	17		8	
Коммуникация	Возможность общения с близкими, друзьями,	29		14	

	знакомыми и другими людьми		65%		38,3%
	Обогащение новой информацией, возможность передачи информации	10		9	
Возможность заниматься любимым делом	Возможность заниматься тем, что нравится	9	35%	13	35%
	Возможность заниматься любимым делом	12		8	
Наличие хобби, увлечений	Наличие времени для увлечений	8	43,3%	4	33,3%
	Наличие хобби и возможности им заниматься	18		16	
Возможность путешествий	Наличие средств на путешествия	10	38,3%	15	45%
	Возможность позволить себе отправиться в путешествие	13		12	
Дециальность	Соотношение в равной степени материального достатка, потребностей и здоровья	15	40%	4	11,7%
	Соотношение заработка, здоровья и потребностей	9		3	
Семья, дети, родители	Наличие крепкой, дружной семьи	17	68,3%	17	63,3%
	Присутствие родителей, детей	24		21	
Дружба, друзья	Наличие рядом друзей, возможность с ними встречаться	16	43,3%	13	41,7%
	Верность друзей	10		12	
Деньги, стабильный доход	Постоянный заработок, чтобы хватало на необходимые нужды	11	58,3%	19	88,3%
	Наличие такого дохода, чтобы хватало на жизнь	8		14	
	Стабильный доход	16		20	
Материальное положение, уровень достатка	Высокое материальное положение	9	26,6%	15	53,3%
	Уровень доходов	7		17	
Наличие работы, профессии	Любимая работа	6		12	
	Стабильная работа	9		14	
	Наличие профессии	15		13	
	Возможность работы по	4		7	

	профессии (специальности)		73,3%		88,6%
	Высокооплачиваемая работа	10		6	
Карьера, карьерный рост	Возможность построения карьеры	6	26,7%	15	46,6%
	Возможность карьерного роста	10		13	
Социальное положение	Уровень социального положения	5	20%	11	40%
	Наличие статуса, положения в обществе	7		13	
Благоприятные социальные условия	Обеспеченность всем необходимым	16	43,3%	6	30%
	Хорошие экономические условия	6		10	
	Хорошая социально-психологическая атмосфера в обществе, отсутствие опасностей	4		2	
Участие в жизни общества	Наличие возможности активно проявлять свою гражданскую позицию	9	23,3%	17	48,3%
	Возможность влияния на общественно значимые решения	5		12	
Качество медицинских услуг	Обеспеченность медицинскими центрами, больницами, поликлиниками и квалифицированными специалистами	14	63,3%	8	31,6%
	Качественные медицинские услуги	24		11	
Качество образовательных услуг	Обеспеченность детскими садами, школами, педагогами	8	45%	11	45%
	Отсутствие коррупции	1		4	
	Отсутствие очередей в детские сады и школы	6		9	
	Качество образовательных услуг	12		3	
Образование	Возможность получения хорошего образования	11	38,3%	6	21,7%
	Значимость полученного образования	10		4	
	Возможность обучения и получения	2		3	

	специальности в том учебном заведении, которое нравится				
Благоприятная политическая обстановка	Отсутствие войн, конфликтов и т.д.	2	10%	7	35%
	Благоприятная политическая обстановка	4		14	
Хорошие отношения с семьей и другими людьми	Отсутствие разногласий и ссор	17	58,3%	10	36,6%
	Взаимопонимание с семьей и людьми	18		12	
Благополучие близких	Отсутствие проблем у родных и близких	16	45%	9	33,3%
	Благополучие близких	11		11	
Свобода личности	Возможность свободно выражать свои мысли и действия	5	15%	7	25%
	Свобода личности	4		8	
Возможность самореализации, саморазвития	Возможность самореализации	7	41,7%	2	11,6%
	Постоянное самосовершенствование, саморазвитие	18		5	
Достижение целей	Возможность ставить и достигать цели	6	28,3%	1	5%
	Возможность целеполагания	11		2	
Востребованность в обществе	Ощущение нужности	12	35%	2	13,3%
	Наличие у общества потребности в человеке	9		6	
Активный образ жизни	Возможность вести активный образ жизни	22	43,3%	3	16,7%
	Стремление к чему-то новому	4		7	
Мир	Чистое, голубое, мирное небо над головой	1	15%	4	20%
	Хорошие, доброжелательные отношения между людьми	8		8	
Отсутствие тревоги, стресса	Отсутствие стресса на работе и дома	17	56,7%	9	40%
	Отсутствие эмоционального выгорания	6		10	
	Отсутствие тревоги и переживаний	11		5	
Удовлетворение,	Удовлетворенность	9		6	

счастье	жизнью				
	Внутренняя удовлетворённость условиями своего бытия	17	61,7%	9	31,7%
	Полнота и осмысленность жизни	9		3	
	Возможность осуществления своего человеческого назначения	2		1	
Самостоятельность	Самостоятельный выбор жизненного пути	9	48,3%	7	35%
	Независимость от других	12		10	
	Несение личной ответственности за жизнь	8		4	
Калокагатия	Гармония (внутренняя и внешняя)	7	25%	3	13,3%
	Духовное благополучие	8		5	
Возможность контроля времени, самоорганизация	Возможность контролировать время	4	18,3%	14	43,3%
	Умение организовать себя: на работу, на выполнение договоренностей с собой и другими, на достижение своих целей	7		12	
Наличие цели и смысла в жизни	Наличие смысла жизни	9	40%	6	18,3%
	Наличие цели в жизни	15		5	
Наличие мотивации	Желание делать что-то, к чему-то стремиться	6	31,7%	3	15%
	Наличие мотивации	13		6	
Любовь	Наличие рядом любимого человека	7	20%	15	43,3%
	Возможность любить и быть любимым	5		11	
Хорошее настроение	Отсутствие печали в жизни	8	43,3%	5	41,6%
	Позитивный настрой на жизнь	2		1	
	Хорошее настроение	9		13	
	Настрой на позитив	7		6	
Радость, удовольствие	Жизнь, приносящая радость	12	45%	9	25%
	Жизнь, вызывающая желание жить	8		2	
	Жизнь, приносящая удовольствие	7		4	

Принятие, поддержка	Принятие окружением, близкими	11	35%	1	6,7%
	Поддержка родными, близкими, друзьями, знакомыми, коллегами	10		3	
Уважение	Уважение	5	30%	8	28,3%
	Оценка по заслугам	13		9	
Доверие	Возможность поделиться чем-то личным с близким человеком	12	38,3%	2	5%
	Доверие между людьми	11		1	
Понимание, взаимопонимание	Понимание со стороны окружающих	9	36,7%	6	21,6%
	Наличие взаимопонимания	13		7	
Удовлетворенность собой	Положительная оценка действий, поступков, физического облика и умственных способностей	5	31,6%	4	15%
	Ощущение правильности выбранного жизненного пути	4		3	
	Отсутствие когнитивного диссонанса	3		1	
	Уверенность в правильности своих действий	7		1	
Уровень самооценки	Осознание окружающими людьми важности «твоей» личности	7	33,3%	3	6,6%
	Отсутствие нарушений самооценки	5		0	
	Справедливая оценка достоинств и недостатков человека	8		1	
Ощущение нужности	Забота со стороны окружающих	7	28,3%	2	13,3%
	Ощущение нужности	10		6	
Возможность самоотдачи	Возможность делать что-то для других	6	25%	4	8,3%
	Наличие сил для того, чтобы помогать окружающим	9		1	
Наличие веры	Свобода	1		2	

(приверженность вере, религиозность)	вероисповедания		13,3%		8,3%
	Помощь высших сил	2		0	
	Наличие веры	5		3	
Возможность приобщения к культуре	Возможность посещения музеев, театров, концертов и т.п.	3	6,7%	4	20%
	Возможность приобщения к культуре	1		8	
Свобода	Ни чем не ограниченное взаимодействие государства и его гражданина	1	5%	3	16,7%
	Свобода личности (в плане передвижения, решения вопросов и т.д.)	2		7	

Примечания к таблице 1: *АЧУ – абсолютная частота упоминаний; ОЧУ – относительная частота упоминаний; N – норма; P – патология*

Единицы контекста: отдельный текст – описание другого человека.

Упоминание: элемент содержания, состоящий из высказывания, сделанного субъектом, может быть как отдельным словом, целым предложением или словосочетанием.

Объём материала: 120 текстов-самоотчётов.

Индикатором категории, указывающим на её присутствие в тексте, является высказывание испытуемого, выражающее законченную мысль. Индикаторы могут быть представлены в виде отдельных слов, словосочетаний или целых предложений.

Экспертная оценка правомерности выделения эмпирических индикаторов категорий

Для проверки правомерности выделения эмпирических индикаторов категорий была проведена процедура экспертного оценивания. Эксперты были ознакомлены с целью и программой эмпирического исследования, им также были представлены таблицы формальных признаков категорий и эмпирических индикаторов категорий контент-анализа. Перед экспертами ставились задачи:

1) Проанализировать категории и принадлежащие к ним формальные признаки
2) Проанализировать предложенный список эмпирических индикаторов и отнести их к определённой категории

Группа экспертов состояла из 3 человек: первый эксперт – сотрудник кафедры психологии гуманитарного факультета АОЧУ ВО «Московский финансово-юридический университет МФЮА»; второй эксперт – педагог-психолог отдела комплексной реабилитации ГБУ Центр содействия семейному воспитанию «Южный»; третий эксперт – нейропсихолог АНО ДО Детский Центр развития и социализации. Для анализа экспертам были предоставлены таблицы с формальными признаками и список эмпирических индикаторов категорий.

Таким образом, в процедуре контент-анализа были получены 54 категории. Выделение категорий производилось на основе аксиологической модели Спренджера.

Степень согласованности экспертов с выделением категорий и их индикаторов

Эксперт	1	2	3
Процент согласия	92,4	95,7	91,9

Из таблицы видно, что общий процент согласия экспертов с выделением категорий и их эмпирических индикаторов составляет 93,33%. Таким образом, общий процент согласованности экспертов и степени их согласия с выделенными категориями позволяет говорить об относительно объективном выделении единиц анализа и распределении их по категориям.

Помимо экспертной оценки тестов-самоотчетов, все выявленные категории качества жизни были подвергнуты математической обработке, а именно угловому преобразованию Фишера, которое предназначено для сопоставления двух рядов выборочных значений по частоте встречемости какого-либо признака. Этот критерий в нашем случае применялся для оценки различий в двух независимых выборках. Для этой цели использовалась программа математической обработки информации SPSS версии 22.0. В результате анализа удалось выявить следующие различия.

В группе респондентов, имеющих патологию голосового аппарата, чаще, чем у здоровых респондентов встречаются такие категории качества жизни как: здоровье (личное и близких) (**$\varphi^*_{эмп}$ = 3.725,** $p \leq 0,01$), коммуникация (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2.958,** $p \leq 0,01$), дециальность (**$\varphi^*_{эмп}$ = 3.675,** $p \leq 0,01$), качество медицинских услуг (**$\varphi^*_{эмп}$ = 3.527,** $p \leq 0,01$), образование (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2.005,** $p \leq 0,05$), хорошие отношения с семьей и другими людьми (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2.388,** $p \leq 0,01$), возможность самореализации, саморазвития (**$\varphi^*_{эмп}$ = 3.867,** $p \leq 0,01$), достижение целей (**$\varphi^*_{эмп}$ = 3.675,** $p \leq 0,01$), востребованность в обществе (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2.843,** $p \leq 0,01$), активный образ жизни (**$\varphi^*_{эмп}$ = 3.253,** $p \leq 0,01$), отсутствие тревоги, стресса (**$\varphi^*_{эмп}$ = 1.84,** $p \leq 0,05$), удовлетворение, счастье (**$\varphi^*_{эмп}$ = 3.347,** $p \leq 0,01$), калокагатия (**$\varphi^*_{эмп}$ = 1.643,** $p \leq 0,05$), наличие цели и смысла в жизни (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2.656,** $p \leq 0,01$), наличие мотивации (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2.196,** $p \leq 0,05$), радость, удовольствие (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2.322,** $p \leq 0,01$), принятие, поддержка (**$\varphi^*_{эмп}$ = 4.064,** $p \leq 0,01$), доверие (**$\varphi^*_{эмп}$ = 4.842,** $p \leq 0,01$), понимание, взаимопонимание (**$\varphi^*_{эмп}$ = 1.824,** $p \leq 0,05$), удовлетворенность собой (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2.196,** $p \leq 0,05$), уровень самооценки (**$\varphi^*_{эмп}$ = 3.867,** $p \leq 0,01$), ощущение нужности (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2.054,** $p \leq 0,05$), возможность самоотдачи (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2.536,** $p \leq 0,01$). Таким образом, выделенные категории являются специфическими для группы респондентов с патологией голосового аппарата.

В целом, такие показатели можно связать с тем, что лица с патологией голосового аппарата на момент исследования находились на этапе лечения, у них была нарушена коммуникация, они прибывали в болезненном состоянии, испытывали на себе пристальное внимание окружающих. Это могло привести к большей частоте встречаемости таких субъективных категорий качества жизни как: «здоровье», «коммуникация», «качество медицинских услуг». Важно также отметить, что у представителей данной группы на фоне заболевания и изменения социальной активности нередко формируется «комплекс неполноценности», низкая самооценка и неуверенность в себе [6]. Такие особенности эмоционально-личностной сферы обусловлены попаданием респондентов представленной группы в стрессовую ситуацию, а именно, в ситуацию лечения и ограничения профессиональной деятельности, их общий эмоциональный фон характеризуется субъективным дискомфортом, напряженностью, беспокойством и вегетативным возбуждением [6, 13]. На фоне давности заболевания (у 75% пациентов более 2-х лет) уровень стресса чрезмерно повышается вследствие снижения стрессоустойчивости в связи с общей астенизацией организма [6, 13, 25], а также вследствие наличия в экспериментальной выборке пациентов, у которых приближался срок оперативного вмешательства на гортани. В связи с этим, вполне очевидным является наличие таких субъективных категорий качества жизни как: «возможность самореализации, саморазвития», «отсутствие тревоги, стресса», «удовлетворение, счастье», «калокагатия», «наличие цели и смысла в жизни», «радость, удовольствие».

Причиной специфичности для лиц с патологией голосового аппарата категорий: «образование», «дециальность», «принятие, поддержка», «доверие», «понимание,

взаимопонимание», «ощущение нужности», «возможность самоотдачи» могут служить имеющиеся признаки психоэмоционального переутомления в связи с длительностью нахождения на амбулаторном и/или стационарном лечении, что вынуждает пациентов на протяжении долгого времени посещать медицинское учреждение и заниматься вопросами собственного здоровья в ущерб образованию, профессиональной деятельности и социальной активности (в такие моменты для них особо значимым становится помощь и поддержка родных, друзей, коллег и т.д.) [6, 26]**.**

Так как больные зачастую сталкиваются с ситуацией, когда со стороны окружающих к ним обращены «неудобные» вопросы относительно их голоса, заставляющие смущаться или стыдиться, они стесняются себя и других, ощущая физическую «неполноценность», опасаются вступать в контакт с посторонними людьми и даже родственниками, боясь, что их не поймут и эффективного общения не получится [6]. В связи с этим вполне очевидным является наличие таких субъективных категорий качества жизни как «хорошие отношения с семьей и другими», «уровень самооценки», «удовлетворенность собой». Важно отметить, что лица с нарушением голоса в наибольшей степени подвержены страху перед незнакомыми, перед будущим, по сравнению со здоровыми людьми, и этот страх занимает доминирующую позицию над интересом, который в норме способствует расширению социальных связей и отношений, включению человека в происходящие вокруг него события [6]. Поэтому в данном случае мы выделяем также такие категории как: ««активный образ жизни» и «наличие мотивации».

В группе же здоровых респондентов чаще, чем в группе опрошенных с нарушением голоса, встречаются такие категории как: еда, сытость (**$\varphi^*_{эмп}$ = 7.455,** $p \leq 0,01$), жилье, недвижимость (**$\varphi^*_{эмп}$ = 5.127,** $p \leq 0,01$), безопасность (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2.777,** $p \leq 0,01$), имидж, внешний вид, одежда (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2.684,** $p \leq 0,01$), наличие движимого имущества (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2.218,** $p \leq 0,05$), деньги, стабильный доход (**$\varphi^*_{эмп}$ = 3.861,** $p \leq 0,01$), материальное положение, уровень достатка (**$\varphi^*_{эмп}$ = 3.018,** $p \leq 0,01$), наличие работы, профессии (**$\varphi^*_{эмп}$ = 1.857,** $p \leq 0,05$), карьера, карьерный рост (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2.295,** $p \leq 0,05$), социальное положение (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2.421,** $p \leq 0,01$), участие в жизни общества (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2.903,** $p \leq 0,01$), благоприятная политическая обстановка (**$\varphi^*_{эмп}$ = 3.407,** $p \leq 0,01$), возможность контроля времени, самоорганизация (**$\varphi^*_{эмп}$ = 3.023,** $p \leq 0,01$), любовь (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2.788,** $p \leq 0,01$), возможность приобщения к культуре (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2.207,** $p \leq 0,05$), свобода (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2.142,** $p \leq 0,05$). Таким образом, выделенные категории являются специфическими для группы здоровых респондентов.

Полученные выше результаты можно связать с тем, что в контрольной группе испытуемые находились вне лечебных мероприятий, их учебной и дальнейшей профессиональной деятельности ничто не угрожало, они пребывали в состоянии покоя по сравнению с членами экспериментальной группы, которые были отлучены от своих повседневных обязанностей и работы, должны были соблюдать голосовой режим, вследствие чего, можно допустить, они больше подвергались влиянию стрессовых воздействий. При этом членов контрольной группы отличает от экспериментальной наличие удовлетворенности собой и уверенности в себе, что может усиливать устойчивость к фрустрации и способствовать развитию социальной активности.

Что же касается других оставшихся категорий, то они встречаются в обеих выборках и носят для них неспецифический характер.

Заключение

Таким образом, исследование субъективной оценки качества жизни респондентов с особыми образовательными потребностями (на примере лиц с патологией голосового аппарата) и здоровых людей позволило выявить основные составляющие качества жизни, что в последующем даст возможность описать само понятие качества жизни, а затем определить влияние на качество жизни различных факторов и личностных характеристик

(среди которых могут быть и мотивационная направленность, жизненные ориентации, совладающее поведение, внутренний/внешний контроль, саморегуляция, самооценка, самоуважение, самопринятие, оптимизм/пессимзм, жизнерадостность, жизнестойкость, психические защиты и т.д.).

Abstract: The article describes the results of a study of the subjective assessment of the quality of life by persons with special educational needs (on the example of people with pathology of the voice apparatus) and healthy respondents. For one and the other sample, both specific and non-specific categories of the quality of life are defined. In the course of the comparative analysis, the assumption is made of a logical relationship between the identified categories of the quality of life in persons with special educational needs with their physical and social limitations.

Keywords: quality of life, special educational needs, the pathology of the voice.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Айвазян С.А. Россия в межстрановом анализе синтетических категорий качества жизни населения. Часть I: Методология анализа и пример ее применения // Мир России. – 2002. – Т. X, № 4. – С. 59-96.
3. Алмакаева А.М. Субъективное восприятие качества жизни: теоретико-методологические и методические аспекты анализа: дис. … канд. соц. наук. – Самара, 2007. – 143 с.
4. Андреенкова Н.В. Сравнительный анализ удовлетворенности жизнью и определяющих ее факторов // Мониторинг общественного мнения. – 2010. – № 5(99). – С. 189-215.
5. Аргайл М. Психология счастья; пер. с англ., общ. ред. и вступ. ст. М.В. Кларина. – 2-е издание. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с.
6. Барабанов Р.Е., Фанталова Е.Б. Особенности эмоционально-личностной сферы у лиц с нарушением голоса // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. №4. С. 39-49 DOI: 10.17759/cpse.2016050403
7. Головина Г.М. Структура показателя общей удовлетворенности жизнью // Качество жизни: критерии, оценки. Отечественный и зарубежный опыт / Тезисы Международного научного семинара, г. Москва, 24-25 октября. – М.: ВНИИТЭ, 2002. – С. 17-19.
8. Горбенко П.П., Ложко В.В. Современные подходы и приоритеты формирования государственной системы обеспечения высокого качества жизни // Вестник Национального института здоровья: Материалы I Национального конгресса «Качество жизни и здоровья» и V Национального конгресса по курортологии и натуральной терапии. – СПб.: Изд-во СПГУ, 2000. – С. 18-25.
9. Джидарьян И.А. Представление о счастье в российском менталитете. – СПб.: Алетея, 2001. – 242 с.
10. Дробышева В.В. Экономический анализ показателей, характеризующих качество жизни (на примере Тамбовской области) // Вестник Тамбовского университета. – 2009. – № 7(75). – С. 88-93.
11. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 335 с.
12. Зараковский Г.М. Качество жизни населения России: Психологические составляющие. – М.: Смысл, 2009. – 319 с.

13. Казарина О.В. Научное обоснование совершенствования фониатрической помощи в Российской Федерации: дис. … канд. мед. наук / О.В. Казарина. – Москва, 2014. – 130 с.
14. Ключников С.Ю. Фактор успеха: Новая психология саморазвития. – М.: Беловодье, 2002. – 408 с.
15. Ковынёва О.А. Управление качеством жизни населения; под науч. ред. д-ра экон. наук, проф. Б.И. Герасимова. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2006. – 88 с.
16. Кулайкин В.И., Задесенец Е.Е., Зараковский Г.М. Концепция качества жизни как инструмент управления социально-экономическим развитием России [Электронный ресурс] / В.И. Кулайкин, Е.Е. Задесенец, Г.М. Зараковский // Материалы Всероссийской научной конференции: Россия: путь к социальному государству, г. Москва, 6 июня 2008 г. – М.: Научный эксперт, 2008. – Прил. CD-R.
17. Кулайкин В.И. Социально-психологические параметры качества жизни в различных социальных группах: дис. … канд. психол. наук / В.И. Кулайкин. – Кострома, 2006. – 298 с.
18. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика / ред. В.Ю. Большаков. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2000. – С. 476-510.
19. Кутуева О.А. Качество жизни современного российского общества: социально-философский аспект: авт. … дис. канд. филос. наук / О.А. Кутуева. – Челябинск, 2007. – 18 с.
20. Майерс Д. Социальная психология: Интенсивный курс / Д. Маерс; пер. с англ. – 4-е междунар. изд. – СПб.; М.: Прайм-Еврознак; Олма-Пресс, 2004. – 510 с.
21. Маликов Н.С. К вопросу о содержании понятия «качество жизни» и его измерению // Уровень жизни населения регионов России. – 2002. – № 2. – С. 10-17.
22. Меренков В.И. Вариативность моделей счастья в трансформирующемся мире // Методы исследования психологических структур и их динамики / под ред. Т.Н. Савченко, Г.М. Головиной. – Вып. 4. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – С. 152-165.
23. Папура А.А. Категория «качество жизни» в психологических исследованиях. [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2014. N 3. URL:http://ppip.idnk.ru.
24. Петрова А.Т. Разработка методологических основ оценки качества жизни населения региона: авт. … дис. докт. экон. наук / А.Т. Петрова. – Москва, 2008. – 43 с.
25. Распространённость голосовой патологии среди мужчин и женщин России / Т.В. Камардина, И.С. Глазунов, Л.А. Соколова, Л.А. Лукичёва // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья. – 2002. – Т.5, №1.
26. Ройзетбаум Н.Ф. Патология голоса: словарь-справочник [Текст] / Н.Ф. Ройзетбаум. – М.: Мысль, 1991. – 225 с.
27. Савченко Т.Н., Головина, Г.М. Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 170 с.
28. Селигман Мартин Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни;> пер. с англ. – М.: София, 2006. – 368 с.
29. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
30. Яппарова Р.Р. Социальные различия в качестве жизни населения крупного города: дис. … канд. соц. наук / Р.Р. Яппарова. – Уфа, 2007. – 165 с.

31. Albrecht G.L., Devlieger P.J. The disability paradox: high quality of life against all odds [Text] / G.L. Albrecht, P.J. Devlieger // Social Science and Medicine. – 1999. – Vol. 48, N 8. – P. 977-988.
32. Campbell A. Quality of life as a psychological phenomenon // Subjective elements of wellbeing. – Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 1974. – P. 9-20.
33. Diener E., Larsen R.J. Temporal stability and cross-situational consistency of affective, behavioral, and cognitive responses // Journal of Personality and Social Psychology. – 1984. – N 5. – P. 96-101.
34. Diener E. Measuring Quality Of Life: economic, social and subjective indicators // Social Indicators Research. – 1997. – N 40. – P. 190-216.
35. Fayers P., Machin D. Quality of Life: The Assessment, Analysis and Interpretation. – Chichester, West Sussex, England: John Wiley & Sons, 2007. – 2nd Edition. – 566 p.
36. Haybron D.M., Life Satisfaction, Ethical Reflection, and the Science of Happiness // Journal of Happiness Studies. – 2007. – Vol. 8, N 1. – P. 99-138.
37. Lischetzke T., Eid M. Why extraverts are happier than introverts: The role of mood regulation // Journal of Personality. – 2006. – N 74 (4). – P. 1127-1162.
38. Lucas R.E., Le K., Dyrenforth P.S. Explaining the Extraversion / positive affect relation: Sociabillity cannot account for Extraverts' greater happiness // Journal of Personality. – 2008. – N 76 (3). – P. 385-414.
39. Peonidis F. Quality of life as a Philosophically Interesting Concept [Text] / F. Peonidis // Skepsis. – 2006. – N 17. – P. 158-169.
40. Rapley M. Quality of Life Research: A Critical Introduction Text. / M. Rapley. London: Sage Publications, 2003. – 286 p.
41. Ryff C.D., Keyes L.M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – N 4. – P. 719-727.
42. Veenhoven R. Greater Happiness for a Greater Number. Is that Possible and Desirable? // Journal of Happiness Studies. – 2010. – Vol. 11, N 5. – P. 605-629.
43. Veenhoven R. Is happiness a thait? // Social indicators research. – 1994. – Vol. 32, N 35. – P. 238-244.
44. Wessman A.E., Ricks D.F. Mood and Personality. – N.Y.: Holt, Rinehart & Winston, 1966. – 317 p.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И НОЗОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Волова Т.Л.
Государственное бюджетное учреждение здравоохранения Архангельской области «Архангельская клиническая психиатрическая больница»

Проведен анализ нозологической структуры психических расстройств у детей, находящихся в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Ключевые слова: дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, психические и наркологические расстройства, лечение психических расстройств у детей

Состояние психического здоровья детей имеет важное значение для обеспечения и поддержки устойчивого развития любого общества. За период 1999 по 2015 гг. в РФ число детей (0-17 лет) – инвалидов по причине психической патологии увеличилось на 49,8% - с

87 329 до 130 788 (а показатель инвалидности в расчете на 100 тыс. детского населения вырос на 80,3% - с 255,8 до 461,2. Диспансеризация детей - сирот в РФ показала достаточно высокий уровень выявляемости психических расстройств (от 18% до 26%) по сравнению с соматической патологией во всех субъектах РФ [4].

Особую группу риска по формированию психических расстройств составляют дети и подростки, воспитывающиеся в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: в специализированных домах ребенка (СДР), детских домах, школах-интернатах и пр. [2].

Дефицит материнской заботы и тепла, заброшенность и беспризорность детей – частые причины возникновения психопатологии уже в раннем детстве. В последние годы наблюдается рост числа социально неблагополучных семей, дети из которых имеют различные психологические трудности и являются группой риска, как по социальному сиротству, так и возможным нарушениям социальной адаптации [7,8]. Беспрецедентный рост числа социальных сирот и детей с девиантным поведением в современной России поставил проблему их социально-психологической реабилитации и интеграции в общество в ряд наиболее приоритетных в практической психологии [11].

Исследование психического развития воспитанников СДР в отечественной психологии показало существенные отклонения общения, речи, предметной деятельности, познавательной активности, эмоциональной сферы, взаимоотношений со сверстниками, по сравнению с другими детьми [1,5]. Отмечено, что особая жизненная ситуация, в которой находятся дети, воспитывающиеся вне семьи, определяет качественные отличия их представлений о своих жизненных перспективах от аналогичных представлений детей, воспитывающихся в семье [9]. Для детей, оставшихся без попечения родителей, характерны неудовлетворенность своим образом жизни и недооценка значимости событий настоящего. Они имеют более низкую самооценку в настоящем и низкую субъективную оценку своих личностных качеств в будущем, обнаруживают меньшую готовность продолжать учиться или совмещать учебу и работу во взрослой жизни, а также амбивалентные и пессимистические тенденции при прогнозировании будущего. Наличие установки на "неуспешность" в жизни требует своевременной психологической коррекции. Исследователями выявлена дефицитарность личностных ресурсов у подростков, воспитывающихся в условиях семейной депривации. Дефицитарность проявляется в несформированности коммуникативной сферы, ограниченности межличностного общения, напряженности эмоциональной сферы, повышенной возбудимости, слабости эмоциональной сферы [3,6] с учетом клинических проявлений нарушений психического здоровья.

Цель - анализ нозологической структуры психических расстройств у детей и подростков, воспитывающихся в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Исследование, проведенное в ГКУЗ АО СДР г.Архангельск показало, что при поступлении в дом ребенка детей раннего возраста в 85% случаев выявляются задержки психомоторного развития различного генеза и степени выраженности, что, в основном, является следствием социальной - семейной ситуации, в которой находился ребенок, отмечаются элементы острой реакции на стресс и депрессивные реакции, что требует оказания ранней помощи в рамках вторичной профилактики нарушений психического развития. В ходе исследования установлен социальный статус семей: 62% - неполные семьи, 78% - семьи в трудном материальном положении, 12% - с отсутствием жилищных условий, 76% родителей являются безработными, 70% - злоупотребляют алкоголем, 5% - находятся в местах лишения свободы. Прослеживается тенденция помещения в СДР детей бывшими воспитанниками интернатных учреждений, так, в 2016 г. в СДР находилось 15

детей от 13 таких родителей. За последние 6 лет количество детей первого года жизни в СДР имеет тенденцию к росту (с 12% до 34%).

За период с 2014 по 2017 гг. в СДР взято на диспансерное наблюдение врачом-психиатром 71 воспитанник, из них с диагнозами: психические (поведенческие) расстройства вследствие дисфункции головного мозга - 32%, смешанные специфические расстройства психологического (психического) развития - 43%, умственная отсталость - 12%, задержки речевого развития - 11%, другие поведенческие и эмоциональные расстройства, начинающиеся в детском возрасте - 2%.

Ежегодно из Архангельского СДР выбывают более 150 детей. По результатам оценки уровня нервно-психического развития (НПР) в группе выбывших выявлено, что за 3 последних года возрасла доля детей с III гр. НПР на 12%, как и с IV гр. НПР - с 17,4% в 2014 г. до 22,2% в 2016 г. Доля детей с V гр. остается относительно стабильной и составляет от 31 до 35% от всех выбывших. Таким образом, ежегодно около 52% среди выбывших из Архангельского СДР детей не имеют динамики в уровне НПР, что вероятно обусловлено коротким периодом их пребывания в условиях дома ребенка, а также большой численностью детей, имеющих при поступлении задержку психомоторного и речевого развития и различные расстройства нервной системы. Численность детей, имеющих отрицательную динамику НПР, составила 24% в 2016 г. от всех выбывших. Данный показатель относительно стабилен в течение анализируемого периода. В группу детей с отрицательной динамикой вошли преимущественно дети, имеющие последствия перинатальной патологии ЦНС в виде резидуально-органического поражения.

Нами был проведен анализ численности детей и подростков, воспитывающихся в учреждениях для детей – сирот, прошедших лечение в Центре детской и подростковой психиатрии ГБУЗ АО «Архангельская клиническая психиатрическая больница» в период с 2015 по 2017 гг. Всего прошли лечение 1137 пациентов, из них дети до 15 лет – 530 чел. (46,6%), подростки с 15 до 18 лет - 607 чел. (53,4%). Из всех пролеченных пациентов - 382 чел. (34%) дети и подростки из учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей Архангельской области.

Установлено, что 26% подростков из учреждений для детей-сирот проходили лечение в условиях психиатрического стационара по поводу наркологических расстройств, около 20% - с органическим расстройством личности, 19% - с умственной отсталостью, по 11,3%, соответственно с психическими и поведенческими расстройствами вследствие дисфункции головного мозга и расстройством поведения, 9,7% - с шизофренией и шизотипическим расстройством. Подростки с диагнозом расстройство адаптации и реакцией на стресс составили 3,2%. Следует отметить, что 42% проходили лечение повторно в текущем году.

Среди пролеченных детей до 15 лет за анализируемый период из учреждений для детей-сирот чаще встречается диагноз умственной отсталости различной степени (16%), психические и поведенческие расстройства вследствие дисфункции головного мозга (12%) и расстройство поведения - 10%.

Таким образом, учитывая психологические особенности детей, воспитывающихся в условиях учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, высокий риск развития у них психических и наркологических расстройств, девиантного поведения, суицидальных тенденций, высокий процент повторных поступлений в психиатрический стационар, необходимо совершенствовать деятельность психологической службы в СДР для реализации основных направлений психосоциальной адаптации детей [10]. Для ранней диагностики психических расстройств, динамического наблюдения, профилактики рецидива заболевания и своевременной коррекции имеющихся нарушений психического развития у данной категории детей, необходимо развивать доступность психиатрической помощи детям в амбулаторных условиях,

особенно в отделенных районах, повышать значимость роли детского врача-психиатра в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Annotation: The nosological structure of mental disorders in children in institutions for orphans and children left without parental care is analyzed

Keywords: orphans and children left without parental care, mental and narcological disorders, treatment of mental disorders in children

Литература:

1. *Авдеева Н.Н.* «Социально-эмоциональное развитие воспитанников дома ребенка в первые три года жизни» /Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект. Под ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н.Толстых – М.: «Институт психологии РАН», 2015. С.83-102
2. *Бочарова Е.А., Сидоров П.И., Соловьев А.Г.* Медико-биологические факторы риска в формировании психоречевой патологии в детском возрасте // Педиатрия. Журнал им. Г.Н. Сперанского. - 2002. - Т. 81. - № 1. С. 91-93.
3. *Головей Л.А., Данилова М.В., Данилова Ю.Ю.* «Становление личности и профессиональное самоопределение подростков из детских домов». - Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект/под ред. Махнач А.В., Прихожан А.М., Толстых Н.Н.– М.: «Институт психологии РАН», 2015. - С.273-293
4. *Демчева Н.К., Макушкин Е.В.* Проблемы инвалидности детей с психическими расстройствами // Материалы Всероссийской конференции по детской психиатрии и наркологии (Ярославль, 4-6 октября 2016 г) /под ред. доктора мед. наук проф. Е.В. Макушкина.- М.: ФГБУ «ФМИЦПН им.В.П. Сербского» Минздрава России, 2016. С.128
5. Дети в трудной жизненной ситуации: преодоление социальной исключенности детей-сирот. Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Москва 2012 г.
6. *Жильцова О.Н., Солдатов Д.В.* «Временная трансспектива в контексте личностного развития подростков из детских домов» /Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект/под ред. Махнач А.В., Прихожан А.М., Толстых Н.Н.– М.: «Институт психологии РАН», 2015. С.273-297
7. *Поляшова Н.В., Соловьев А.Г., Новикова И.А.* Адаптационный потенциал младших школьников и его взаимосвязь с параметрами физического развития // Экология человека. - 2008. - № 2. С. 34-38.
8. *Соломатина Г.Н.* Приемные дети: как справиться с проблемами адаптации и воспитания в замещающей семье. М.: «ВЛАДОС», 2013. - 119 с.
9. *Сидорова Е.Ю., Бочарова Е.А., Соловьев А.Г.* Объективизация оценки агрессивного поведения детей младшего школьного возраста с отклонениями в развитии // Психическое здоровье. - 2011. - Т. 9. - № 9 (64). С. 69-74.
10. *Сидоров П.И., Бочарова Е.А., Соловьев А.Г.* Проблемный ребенок: психосоциальная адаптация и качество жизни. Архангельск: Северный государственный медицинский университет, 2005. – 217 с.
11. *Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Сафонова Н.С.* «Эмоциональная дезадаптация и интерперсональные отношения детей-сирот»./Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект/под ред. Махнач А.В., Прихожан А.М., Толстых Н.Н.– М.: «Институт психологии РАН», 2015. С.224-250

ПСИХОГЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ ГОЛОСА У ДЕТЕЙ И МЕТОДЫ ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

И.А. Михалевская
к.п.н., логопед высшей квалификационной категории,
ФГБУ «Научно-клинический Центр оториноларингологии ФМБА России»

Распространенность нарушений голоса среди детей составляет до 40% (Орлова О.С., Степанова Ю.Е., Радциг Е.Ю и др.,). Высокий процент заболеваний голосового аппарата, с одной стороны, обусловлен применением таких современных методов визуализация гортани как видеоларингостробоскопия и фиброларингоскопия, с другой стороны, современные дети раньше начинают социализироваться, посещая школы раннего развития, творческие кружки и спортивные секции. Дополнительные нагрузки и частое отсутствие полноценного отдыха ведут к переутомлению голосового аппарата, нервной системы и неокрепшей психики ребенка. Наиболее частыми голосовыми расстройствами по наблюдениям отделения фониатрии ФГБУНКЦО являются узелки голосовых складок (53%), ларингит (14%), мутационная дисфония (9%). Психогенные нарушения голоса встречаются достаточно редко и в основном у девушек подросткового возраста. К психогенным расстройствам голоса относится функциональная афония. Афония - это отсутствие голоса, когда общение происходит шепотом, но при этом сохраняется звучный смех и кашель. Нарушение возникает внезапно и также внезапно может восстановиться голос, что указывает на функциональную природу заболевания. По мнению И.Максимова (1987), данное расстройство представляет полисимптомную «неврологическую» форму истерии и встречается у людей, склонных к истерическим реакциям, чаще всего у девочек и женщин. Ю.С. Василенко (2013), Барабанов Р.Е. и др. указывают, что наиболее частыми этиологическими факторами развития афонии является лабильность нервно-психической сферы, различные стрессовые ситуации (испуг, страх, переживания под влиянием неприятных известий и т.д.). Е.В. Лаврова и соавт. (2006) считают, что отсутствие голоса при функциональной афонии обусловлено функциональной недостаточностью голосовых мышц центрального происхождения, имеющей нейродинамический характер. Поскольку острый и хронический стрессы являются факторами, нарушающими баланс процессов возбуждения и торможения, в результате могут развиваться гипокинетический (паретический) и гиперкинетический (спастический) варианты функциональной афонии. При видеоларингостробоскопии определяется несмыкание голосовыъх складок различной формы.

Функциональная афония - это нарушение голоса, которое возникает как реакция на психическую травму, стресс или длительную психотравмирующую ситуацию. Звучный голос отсутствует, общение происходит шепотом. Существуют синонимы данного заболевания, которые в современной литературе встречаются достаточно редко: психогенная афония, истерическая. Отсутствие голоса привлекает внимание окружающих, и прежде всего семьи к ребенку. Следует помнить и о том, что дети с таким диагнозом часто освобождаются от посещения школы. Если не разрешить психологический конфликт, то в ряде случаев, невозможно восстановление голоса. У некоторых детей в ходе фонопедических занятий был получен звучный голос, однако они не пытались начать говорить , а при повторе уходили в шепотную фонацию. Функциональная афония возникает у детей, склонных к истерическим реакциям (конверсионное расстройство, конверсионный синдром). Жалобы: ощущение «кома» в горле, неприятных ощущений, желание подчеркнуть тяжесть своего состояния, часто демонстративное поведение. Часто это является манипулятивным поведением.

Основное направление работы - рациональная психотерапия. Важно убедить ребенка, что голос у него есть, нет заболеваний голосового аппарата и настроить на

активное участие в процессе обучение. Внезапное пропадание голоса является для ребенка стрессорной ситуацией и вызывает серьезные переживания, страх. Необходимо постараться узнать, какая изначально проблема, конфликт спровоцировали возникновение расстройства и постараться его помочь разрешить. Поэтому на первом занятии важно рекомендовать посещение психиатра, занятия с психологом.

Коррекционно-педагогическая работа включает дыхательные упражнения, направленные на формирование диафрагмального дыхания, увеличение продолжительности выдоха. Целью фонопедических упражнений является вызывание звука голоса. Очень важно сразу постараться получить звук голоса, чтобы вселить уверенность в успех. Для этого используются самые разнообразные голосовые техники, часто в сочетании с движением. Релаксационный тренинг направлен на снятие чрезмерного общего телесного напряжения и напряжения с мышц, участвующих в процессе голосообразования. Наряду с традиционными упражнениями, мы используем программу видимая речь, которая основана на применении биологически обратной связи (БОС). Благодаря БОС пациенты могут сознательно управлять и контролировать частоту и амплитуду колебаний голосовых складок, их степень напряжения. Дифференцированное применение биологически обратной связи определяется степенью нарушения голосовой функции, состоянием речевого слуха, психологическими особенностями пациента. Применение компьютерного тренинга помогает обретению навыков самоконтроля, снимает психологическое напряжение.

Функциональные афонии могут рецидивировать. Рецидивирующие функциональные афонии представляют большие сложности в процессе реабилитации и необходимости применении новых фонопедических приемов.Чем раньше начинает проводиться коррекционно-педагогическая работа, тем больше шансов на восстановление голоса. В последующем фонопедические упражнения играют роль не только физиологической тренировки нервно-мышечного аппарата гортани, но и имеют превентивный характер. Сложности подросткового периода, взаимоотношений в семье и школе требуют участия в программе реабилитации психолога.

Такие пациенты должны быть сразу направлены на консультацию психолога, психиатра. Только реализация комплексного медико-психолого- педагогического подхода позволит восстановить нарушенный голос и снизить возможность рецидива данного нарушения.

Случай из практики. На прием пришла девушка 13 лет. Голос отсутствовал в течение 3-х недель. Лечилась у лор врача. Были назначены медикаментозные препараты и физиотерапевтические процедуры. Лечение результатов не принесло. На приёме поведение у девушки было демонстративным: она начинала громко кашлять, затем просила попить воды, пыталась всячески показать тяжесть своего состояния. С ее слов, речь стала вызывать большой дискомфорт, боли в горле , напряжение и ей очень тяжело. Удалось выяснить, что проблемы с голосом спровоцировал переход в новую школу и трудности при общении с одноклассниками. Была направлена к психиатру и на занятия с психологом. Психиатр диагностировал конверсионное расстройство. На 3-ем занятии был получен звучный голос, который на последующих занятиях закрепился в речи.

Литература

1. Барабанов Р.Е. Восстановление голосовой функции у детей с папилломатозом гортани // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. - 2015. - № 4. - С. 26-38.
2. Барабанов Р.Е. Проблема диагностики и реабилитации лиц с нарушением голоса // Научное обозрение. Медицинские науки - 2016. - №1. - С. 5-7.

3. Барабанов Р.Е. Восстановление голоса у лиц с гипотонусной дисфонией // Наука. Мысль. 2016. № 2. С. 8-13.
4. Барабанов Р.Е. Психологическая диагностика в фониавтрической практике // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2016. № 3. С. 33-38.
5. Барабанов Р.Е. Игровое биоуправление как метод психологической коррекции в комплексной реабилитации заболеваний голосового аппарата // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. - 2016. - №1 - С.120-133.
6. Барабанов Р.Е., Фанталова Е.Б. Особенности эмоционально-личностной сферы у лиц с нарушением голоса // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5. № 4. С. 39-49.
7. Барабанов Р.Е., Осипенко Е.В. Релаксационное биоуправление в лечении и реабилитации заболеваний голосового аппарата // В книге: Материалы XIX съезда оториноларингологов России 2016. С. 568-569.
8. Барабанов Р.Е. Релаксационное биоуправление при лечении узелков голосовых складок // Материалы I всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Современные проблемы психологии и образования в контексте работы с различными категориями детей и молодежи (г. Москва, 18 февраля 2016 г.). М., 2016. С. 311-314.
9. Барабанов Р.Е. Использование программно-аппаратного комплекса «БОСЛАБ» в реабилитации лиц с гипотонусной дисфонией // Pedagogy & Psychology. Theory and practice. 2015. Т. 2. № 2. С. 21-25.
10. Барабанов Р.Е. Основы медико-психологических знаний с клиникой патологий: учебное пособие для высших учебных заведений. М., 2016.
11. Барабанов Р.Е. Восстановление голоса у детей с рубцовым стенозом гортани и трахеи. Монография / Саарбрюккен: LAP LAMBERT, 2016. 168 с.
12. Барабанов Р.Е., Фанталова Е.Б. Применение релаксационного биоуправления в лечении и реабилитации пациентов с заболеванием голосового аппарата // Клиническая и специальная психология. 2017. Т. 6. № 3 (23). С. 23-46.
13. Ю.С.Василенко. Голос. Фониатрические аспекты.-М., 2013-396 с.
14. Е.В. Лаврова. Логопедия. Основы фонопедии.- М., 2006-144 с.
15. Е.В.Лаврова, О.Д. Коптева, Д.В. Уклонская. Нарушения голоса. -М, 2006-128 с.
16. Максимов И. Фониатрия. - М, 1987-288 с.
17. О.С.Орлова. Нарушения голоса у детей.- М., 2005-125с.

СДВГ У ДЕТЕЙ

Сушко Е.Л.
кандидат философских наук, старший преподаватель МИТУ-МАСИ

В данной статье рассматривается такой неврологический синдром как синдром дефицита внимания у детей, его проявления, общие методы диагностики, корректировки и лечения.

Ключевые слова. Синдром дефицита внимания у детей, гиперактивность, импульсивность, возрастные особенности.

Синдром дефицита внимания у детей.

Ваш кроха – настоящий непоседа, сметающий все на своем пути, подобно урагану. Его сложно уложить спать, заставить доесть тарелку супа и убрать за собой игрушки? Каждый родитель сталкивается с проблемой, когда справиться с собственным ребёнком становится практически невозможно. Мамы и папы надеются, что с возрастом малыш станет более спокойным и научится контролировать своё поведение. Большие надежды возлагаются на детский сад и школу: находясь в группе, считают родители, ребёнок

быстро научится основам правильного поведения. Зачастую именно здесь многие родители впервые сталкиваются с диагнозом «Синдром дефицита внимания».

Как проявляется синдром дефицита внимания у детей?

Любящие родители считают чрезмерную энергичность ребёнка, его непослушание и неспособность следовать элементарным правилам поведения всего лишь возрастными особенностями. В подавляющем большинстве случаев это действительно так, поскольку здоровая активность и непосредственность – признаки правильного развития ребенка. Как в таком случае отличить естественную детскую непоседливость от синдрома дефицита внимания?

О нарушении внимания у ребёнка говорят следующие признаки:

- Не может долго удерживать внимание во время игры или при выполнении какого-либо действия, требующего усидчивости и сосредоточенности;
- С трудом выполняет определенные правила и инструкции, что обычно мешает выполнению домашнего задания в школе;
- Не замечает обращенные в его адрес слова и замечания;
- Легко отвлекается от выполнения какого-либо задания, с трудом возвращаясь к прерванной работе;
- У ребёнка постоянно теряются различные предметы, необходимые для игр, учебы или домашних дел;
- В повседневной жизни ребёнок проявляет забывчивость;
- Всеми способами старается избежать деятельности, требующей сосредоточенного внимания;
- Не способен концентрировать внимание на деталях, вследствие чего постоянно делает ошибки при выполнении школьных или других заданий;
- У ребёнка возникают проблемы при попытках организовать какую-либо деятельность или игру;

Наиболее вероятно наличие у ребёнка синдрома дефицита внимания, если в его поведении присутствуют как минимум шесть из перечисленных признаков.

Чаще всего синдром дефицита внимания у детей сопровождается гиперактивностью в сочетании с импульсивностью. Об этом может говорить присутствие в поведении ребёнка следующих признаков:

- Кисти и стопы ребёнка пребывают в постоянном движении;
- Ребенок неусидчив, часто покидает свое место в ситуациях, когда это запрещено правилами, например, на уроке в школе или занятии в детском саду;
- Постоянно двигается без всякой цели, даже если окружающая обстановка не располагает к излишней активности;
- Ребёнок не признает тихие, спокойные игры и занятия;
- Много разговаривает, часто проявляя неуместную болтливость;
- Отвечая на вопрос, часто перебивает и начинает говорить, не дослушав фразу до конца;
- Проявляет нетерпение, не способен придерживаться очереди в играх и других ситуациях;
- Прерывает разговоры других детей и взрослых, вмешивается в их дела, обращая внимание на себя. Диагноз «синдром дефицита внимания с гиперактивностью» подразумевает наличие у ребенка как минимум шести из вышеперечисленных признаков.

Диагностика заболевания

Достоверное установление диагноза усложняется отсутствием объективных методов диагностики, потому требует особо тщательного подхода. Основным этапом диагностического процесса является опрос родителей и самого ребенка, а также отстраненное наблюдение за ним. Широко используются специальные опросники, которые заполняются родителями, педагогами в школе или воспитателями в детском саду. Психолог проводит обследование с целью установления уровня интеллектуального развития, а также выявления нарушений различных школьных навыков, соответствующих возрасту ребенка. На основании полученных данных врач может диагностировать заболевание, в обязательном порядке учитывая следующие критерии:

- Симптомы мешают процессам социальной адаптации, обучения и коммуникации;
- Первые признаки заболевания отмечаются в раннем дошкольном возрасте и присутствуют не менее шести месяцев;
- Проявление симптомов не зависит от места нахождения ребёнка, то есть поведение одинаково дома и в детском саду, или школе.

Также при постановке диагноза врач-педиатр и невролог должны исключить наличие иных заболеваний, проявлениями которых могут быть симптомы невнимательности, гиперактивности и импульсивности.

Родителям стоит помнить о том, что диагноз может быть поставлен только врачом. Не нужно делать поспешные выводы со слов всезнающей соседки или воспитателя в детском саду, которые норовят «наградить» диагнозом активного малыша. Следует, отметить, что синдром дефицита внимания с гиперактивностью диагнозом активного малыша. Следует отметить, что синдром дефицита внимания с гиперактивностью диагностируется у ребёнка в возрасте старше 6 лет.

Причины заболевания

На сегодняшний день специалистами не называется точная причина, по которой у ребенка возникает синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Большинство врачей сходятся во мнении, что данное заболевание заложено генетически. Кроме этого существует ряд факторов риска, сопровождающих будущую маму во время беременности, а также влияющих на ребенка в первые годы жизни.

- Неправильный образ жизни мамы в период беременности: употребление алкоголя, курение, приём некоторых лекарств, стрессы и недостаток физической активности. Именно поэтому женщина должна отказаться от всех вредных привычек, выполнять все предписания врача, правильно питаться. Прогулки на свежем воздухе и зарядка во время беременности также положительным образом сказываются на внутриутробном развитии малыша.
- Нарушения в развитии головного мозга новорожденного в результате асфиксии, а также последствия различных родовых травм.
- Микроклимат в семье – наличие конфликтов между родителями, алкоголизм членов семьи, неблагоприятное окружение ребенка.

Лечение синдрома дефицита внимания у детей

В нашей стране практически каждый пятый ребенок получает диагноз «синдром дефицита внимания», лечение данного заболевания проводится комплексно и включает в себя психотерапевтические методы, а также педагогическую и нейропсихологическую коррекцию. Медикаментозное лечение применяется только в очень тяжелых случаях, поскольку риск развития побочных эффектов достаточно велик. Только опытный врач-невролог сможет подобрать лекарственные препараты с учетом индивидуальных особенностей течения заболевания.

Социальная адаптация очень важна для ребенка с диагнозом «синдром дефицита внимания с гиперактивностью», лечение этой болезни потребует помощи педагогов детского сада и школы. Возможно, ребенку понадобится специальная программа обучения и особая система поощрений. Также опытный педагог может сгладить конфликтную ситуацию в коллективе или пересадить ребенка ближе к своему месту.

Главную роль в лечении ребенка с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью играют родители. Именно от их поведения зависит успех исцеления. Родителям следует правильно организовать режим дня для своего ребенка, а также придерживаться определенной линии поведения, не допускающей крайностей: проявления чрезмерной мягкости или, напротив, предъявления завышенных требований и применения системы жестких наказаний.

Корректируя поведение ребенка, родители должны придерживаться следующих рекомендаций:

- Разработайте систему вознаграждений: за свои достижения ребенок может получать какие-либо знаки отличия (звёзды, галочки). По достижении определенного количества знаков его можно премировать игрушкой, походом в зоопарк или кинотеатр;
- Позвольте ребенку выбрать домашние дела, которые он должен выполнять каждый день: выносить мусор, гулять с собакой, поливать цветы;
- Составьте вместе с ребенком распорядок дня, четко придерживайтесь обозначенных в нем пунктов;
- По возможности заведите домашнее животное. Собака или кот успокаивают ребенка, воспитывают в нем чувство ответственности;
- Дайте ребенку возможность расходовать накопившуюся энергию, в этом помогут занятия спортом, длительные прогулки на свежем воздухе;
- Не позволяйте ребенку долгое время играть в компьютерные игры и засиживаться перед телевизором;
- Сохраняйте спокойствие в любой ситуации, ваше поведение должно быть примером для ребенка.

Помните, ваш ребёнок уникален, ему нужно особая поддержка и забота. Не отворачивайтесь от проблемы, вооружитесь знаниями, заручитесь поддержкой врачей, педагогов и членов семьи. Вместе вы сможете раскрыть потенциал ребенка, облегчить его взаимодействие с другими людьми и подарить полноценную, полную ярких событий жизнь.

Introduction: Such common neurological syndrome as an Attention Deficit Disorder along with its manifestations, diagnoses, correction and methods of treatment is examined in this article.

Key words. Attention Deficit Disorder, hyperactivity, impulsivity, age related factors

Литература

1. E.M. Hellowell, M.D. Driven to Distraction.-Simon &Shuster-New York 1998.
2. B.Fisher, R. Berkley, ADD. Practical Coping Methods.-Maeket Intellreports, Chicago 1998.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Ю.А. Фесенко
СПб ГКУЗ «Центр восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина, кафедра клинической психологии ГПМУ
Е.В. Фесенко, д.м.н.
Е.Ю. Фесенко, к.м.н.
СПб ГБУЗ «Городская детская поликлиника №19», Центр медико-социального обслуживания детей с ОВЗ

В статье рассмотрены актуальные вопросы, касающиеся раннего детского аутизма (РДА). Дана оценка существующим сегодня мифам о широкой распространенности этого психического расстройства. Показаны различия в психолого-педагогическом подходе к детям, страдающим ранним детским аутизмом и расстройствами, так называемого, аутистического спектра. Обсуждение авторами проблемных точек может быть полезным для более дифференцированного подхода к психолого-педагогической коррекции при сопровождении детей с аутизмом.

Ключевые слова: аутизм, расстройство, психолого-педагогическое сопровождение, социальное взаимодействие.

МКБ-10 и DSM-IV (Международная классификация болезней) определяют ранний детский аутизм (РДА) как аномальное или нарушенное развитие, проявляющееся в возрасте до 3 лет, по меньшей мере, в одной из следующей сфер: 1) качественные нарушения в сфере социального взаимодействия; 2) качественные нарушения способности к общению; 3) ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения, интересов и видов деятельности.

В Санкт-Петербурге на сегодняшний день нет центров научно-исследовательского направления для детей с ранним детским аутизмом (РДА). Поэтому дети с РДА наблюдаются в амбулаторных психоневрологических отделениях или в стационаре СПб ГКУЗ ««Центр восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина». Такая ситуация объясняется тем, что детей с этим диагнозом крайне мало. По данным отечественной статистики, в России регистрируется от 0,2 до 2 детей с ранним аутизмом на 10000 детского населения [] (Попов Ю.В., Вид В.Д., 1997; Морозов С.А., 2001; **Тиганов А.С., Башина В.М., 2005;** Морозов С.А., Морозова Т.А., 2007), что полностью совпадает с европейскими данными [] (Volkmar F.R., Klin A., 2000), и несколько ниже по данным, полученным в США – 50 на 10000 детского населения [] (*Wing L, Potter., 2002;* Gillberg Ch., 2004). По данным отечественной статистики, в России регистрируется 8 детей с синдромом аутизма на 10000 детского населения.

В.Е. Каган, один из первых отечественных исследователей аутизма у детей, автор монографии на эту тему [] (Каган В.Е., 1981), связывает один из мифов – «эпидемию детского аутизма» с различными причинами, ведущими к гипердиагностике: различие в диагностических критериях детского аутизма, недостатки существующих классификаций и др. При этом автор выделяет наиболее вероятную причину: «Причины ее очень близки к тому, что часто называют "социальным диагнозом", т.е. диагнозом, не столько отражающим место расстройства в существующей системе научных представлений и особенности состояния данного пациента, сколько определяющим представления о "благе" пациента… По данным L. Croen et al. в Калифорнии в 1987-1994 гг. распространенность ДА выросла с 5,8 до 14,9 (+9,1) на 10000, тогда как психического недоразвития - снизилась с 28,8 до 19,5 (- 9,3) на 10000.

Идет речь об изменении распространенности этих расстройств или о "перекачке" из одной диагностической категории в другую?» [] (Каган В.Е., 2003).

Соглашается с ним и И.А. Колесников: «В России все еще остаются крайне низкими (особенно по сравнению с зарубежным) уровень диагностики и качество специализированной помощи лицам с аутизмом и РАС. Отсутствует единая, четкая система в работе учреждений с такими детьми. Часто аутизм маскируется, как с подачи специалистов, так и родителей, под другие «благопристойные» диагнозы. Например, ставится диагноз «сенсомоторная алалия». При таком диагнозе родителям легче устроить ребенка в детский сад, с ним работает логопед. Самим родителям легче принять данную формулировку диагноза» [].

С И.А. Колесниковым можно согласиться в вопросе использования диагноза с целью «благопристойности», но здесь, что сегодня уже стало очевидным, перепутаны знаки: по нашим наблюдениям в последние годы нередко именно диагноз «Аутизм» ставится вместо другого – «неблагопристойного». Что касается количества детей с аутизмом, то по официальным данным организационно-методического отделения ЦВЛ «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина» на 31.12.2017 г. в Санкт-Петербурге детей в возрасте до 18 лет, страдающих расстройствами аутистического спектра – 430 человек (в 2015 и 2016 гг. – 343 и 432 соответственно). При этом детей с аутизмом (F 84.0) – 98 человек и детей с синдромом Аспергера (F 84.5) – 12. Всё детское население города – 788629 человек, из чего несложно вычислить процент детей, страдающих РАС, а также количество случаев заболевания на 10000 детского населения.

Если вернуться к методам лечения, коррекции и реабилитации детей с ранним детским аутизмом, то важно подчеркнуть, что диагноз и аутизма, и расстройства аутистического спектра устанавливается только врачом-психиатром. Данная группа заболеваний отличается как неоднородностью клинических проявлений, так и различными подходами к терапии, психолого-педагогической коррекции и реабилитации пациентов. Тактика ведения таких больных различается принципиально: детям с ранним детским аутизмом (кроме поддерживающего медикаментозного лечения) в первую очередь необходимо социально-педагогическое сопровождение (коррекционное обучение и воспитание с использованием особых форм и методов); у детей с расстройствами аутистического спектра на первый план выходит биологическая терапия в соответствии с тяжестью поражения центральной нервной системы с последующей медико-психолого-педагогической абилитацией. Условия, в которых должны осуществляться лечение и социальная адаптация таких пациентов, также имеют принципиальные различия: детям с детским аутизмом необходимо первоначальное ограничение социальных контактов с последующей многолетней постепенной психолого-педагогической интеграцией в социальную среду; для детей же с расстройствами аутистического спектра, на фоне других органических поражений ЦНС, напротив необходимо наиболее раннее начало социальной реабилитации.

Говоря о психолого-педагогическом аспекте аутизма, необходимо отметить, что взгляды на природу возникновения, течения и особенности изменения в психической сфере лиц, страдающих данным недугом, постоянно меняются: «От описания отдельных симптомов, в частности, «аутистического мышления» (Е. Блейлер, 1920), «внеречевого аутистического мышления младенца» (Ж. Пиаже, 1932) до выхода в свет первых исследований, посвященных детскому аутизму (L. Kanner, 1943; H. Asperger, 1944; С.С. Мнухин, 1947), а затем и проведения широкомасштабных экспериментальных клинико-генетических (S.L. Smalley et al., 1988), патобиологических (М.Ш. Вроно, В.М Башина, 1975), параклинических, в том числе с применением новых технологий в изучении мозга — компьютерно-томографического исследования (M. Campbell, J. Schay, 1995), позитронно-эмиссионной томографии и магнитно-резонансной томографии (M. Haznedar

et al., 2000) нейропсихологических и патопсихологических исследований особенностей психического развития детей с аутизмом как с особым вариантом психического дизонтогенеза (Т.А. Власова, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, 1981), что позволило квалифицировать наличие различных научных походов и поиск прикладных возможностей использования полученных данных в гуманитарных аспектах оказания социально-педагогической помощи аутичному ребенку и его семье (И.И. Мамайчук, 2007). При этом сами исследователи порой меняли свои взгляды на природу аутизма с учетом меняющихся представлений общества на данную проблему.

В отечественной детской психиатрии особое значение приобретают исследования Ленинградской школы С. С. Мнухина, посвященные изучению признаков детей с синдромом Каннера. На основе онтогенетических наблюдений за такими больными в детском и подростковом возрасте С.С. Мнухиным, А.Е. Зеленецкой и Д.Н. Исаевым (1967) были описаны отличительные признаки аутизма:

а) ослабление либо полное отсутствие каких-либо контактов с окружающей средой;

б) отсутствие ясных интересов и адекватных эмоциональных реакций, целенаправленной деятельности;

в) неспособность к самостоятельному психическому напряжению;

г) своеобразное развитие речи, которое проявляется в отсутствии ее прямого социального назначения, информативной роли и в наличии эхолалий и персевераций;

д) своеобразие движений, когда «отдельные движения часто легки и ловки, но формул движения, двигательных навыков очень мало, из-за чего дети эти обычно беспомощны, долго не научаются одеваться, нуждаются в обслуживании» [] (Шигашов Д.Ю., Фесенко Ю.А., Худик В.А., 2014).

Помимо этой градации, можно вспомнить о классификациях РАС, предложенных исследователями разных школ и направлений. Но лишь с принятием десятой Международной классификации болезней (МКБ-10), когда РДА был выведен из рубрики психозов, эти заболевания начали считаться различными расстройствами. Общим для представителей различных школ явилось то, что клинико-описательные характеристики данной симптоматики, симптомокомплексов касались патобиологических механизмов болезни, клиники и прогноза.

По мнению И.И. Мамайчук, фактически все клинические классификации аутизма «недостаточно информативны для психологов и дефектологов, так как в них не отражена степень тяжести дефекта, которая проявляется в нарушении социальной адаптации ребенка» []. Именно фактор социализации аутичного ребенка в обществе является основным критерием психологической диагностики нарушений его когнитивно-личностной сферы.

Важное место в изучении проблемы детского аутизма имели исследования клинической лаборатории Института дефектологии АПН СССР под руководством К.С. Лебединской, где впервые, наряду с клиническим, разрабатывался психолого-педагогический подход к методам диагностики и коррекции особенностей когнитивно-личностной и эмоционально-волевой сфер аутичных детей. В исследованиях ученых были описаны клинические симптомы, психологические характеристики поведения детей с РДА; даны рекомендации по применению клинико-психологических методов психолого-педагогического изучения и коррекции детей с аутизмом и с учетом этиологии, степени тяжести РДА, а также прогностические оценки их социальной адаптации [] (Т.А. Власова, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, 1981).

Предложенная О.С. Никольской, Е.Р. Баенской и М.М. Либлинг классификация аутизма [] больше ориентирована на специалистов в области клинической психологии и коррекционной педагогики; построена с учетом степени тяжести аутистических проявлений и ведущего патопсихологического синдрома. Авторами были выделены

четыре группы аутичных детей: дети с наиболее глубокой аффективной патологией; дети с более отчетливым целенаправленным поведением; дети с большей произвольностью в поведении; дети с неврозоподобными проявлениями в поведении.

Отличительной особенностью данной классификации от приведенных выше клинических классификаций аутизма заключается в попытке выделить преимущественную патопсихологическую симптоматику, выявляемую в ходе экспериментально-психологического обследования аутичных детей, что не только важно в целях дифференциальной диагностики степени выраженности дефекта и установление его сходства с клиникой картиной ряда других психических заболеваний в детском возрасте, но и в связи с построением прогностических суждений и выработке тактики психолого-педагогической коррекции выявленных аномалий психического развития. Представленная классификация широко используется в настоящее время педагогами-дефектологами, логопедами, психологами в работе с детьми, обнаруживающими нарушения в психической сфере аутистического спектра

Сегодня у психиатров, психологов и педагогов сформировалось представление об аутизме, как об особом отклонении психического развития, из чего следует необходимость не только медикаментозного лечения, но и коррекционного обучения и воспитания с использованием особых, специфических для РДА форм и методов.

Подводя итог, важно подчеркнуть, что необходима разработка комплексной поэтапной межведомственной и междисциплинарной лечебно-реабилитационной программы помощи пациентам с РДА и РАС при совместном участии врачей-психиатров, педиатров, неврологов, генетиков, медицинских психологов, логопедов, дефектологов, педагогов, специалистов функциональной диагностики. Для реализации такого проекта должна быть создана система медико-психолого-педагогической реабилитации детей с аутизмом, основанная на дифференцированном подходе (в зависимости от возраста, тяжести состояния и пр.), и возможности вовлечения в работу на разных временных этапах различных учреждений образования, здравоохранения и социальной защиты населения. При этом, учитывая тяжесть заболевания, необходимо учитывать, что понадобится пожизненная программа социального сопровождения таких больных.

Summary: the article deals with topical issues related to early childhood autism (RDA). The evaluation of the existing myths about the prevalence of this mental disorder is given. The differences in the psychological and pedagogical approach to children suffering from early childhood autism and disorders of the so-called autism spectrum are shown. The authors ' discussion of problem points can be useful for a more differentiated approach to psychological and pedagogical correction in children with autism.

Keywords: autism, disorder, psychological and pedagogical support, social interaction.

Литература

1. *Gillberg Ch.* Autism spectrum disorders. In: 16-th World Congress of International Association for child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions (Berlin, 22-26 august 2004). Darmstadt, 2004. N 3.
2. *Volkmar F.R., Klin A.* Pervasive developmental disorders. In: Comprehensive textbook of psychiatry. Eds. B.J. Sadock, V.A. Sadock. Philadelphia, 2000. V. 2. Pp. 2659-2678.
3. *Wing L., Potter. The epidemiology of autistic spectrum disorders: is the prevalence rising? Ment. Retard Dev. Disabil. Res. Rev., 2002. V.8 (3). P.151-61.*
4. *Каган В.Е.* Аутизм у детей. Л.: Медицина, 1981. 206 с.
5. *Каган В.Е.* Эпидемия детского аутизма? Libr.Autism.ru, 2003.

6. *Колесников И.А.* Проблемы ранней диагностики аутизма // Вопросы психического здоровья детей и подростков (научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин), 2012 (12). № 2. С. 51-57.
7. *Лебединская К.С.* Ранний детский аутизм. Сборник научных трудов / Под ред. Т. А. Власовой, К. С. Лебединской, В. В. Лебединского. М.: АПН СССР, 1981. 112 с.
8. *Мамайчук И.И.* Помощь психолога детям с аутизмом. СПб: Речь, 2007. 288 с.
9. *Морозов С.А.* Детский аутизм и основы его коррекции (материалы к спецкурсу). СПб: Питер, 2001. 752 с.
10. *Морозов С.А., Морозова Т.А.* Аутизм: Характеристика и коррекция нарушений речевого развития: Методическое пособие. М.: Владос, 2007. 250 с.
11. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 1997. 341 с.
12. *Попов Ю.В., Вид В.Д.* Современная клиническая психиатрия. М.: Экспертное бюро-М, 1997. 496 с.
13. *Тиганов А.С., Башина В.М.* Современные подходы к пониманию аутизма в детстве // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова, 2005. № 8. С.3-14.
14. *Шигашов Д.Ю., Фесенко Ю.А., Худик В.А.* Клинико-психологические подходы к классификации раннего детского аутизма. АУТИЗМ: медико-психолого-педагогическая, социально-экономическая и правовая проблема. Сборник статей Международной конференции «XII Мнухинские чтения» 27-28 марта 2014 г. / Под общ. ред. Ю.А. Фесенко, Д.Ю. Шигашова. СПб: Изд-во Виктория плюс, 2014. С.230-236.

«Модернизация образования и психологической службы»

СОВРЕМЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ОБРАЗОВАНИЯ: ЦЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА «АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ АКМЕ ПЕДАГОГА»

Алеева Л. В.,
Брюханцева Н. В.,
к.филос.н.
Терешкова Н. Ю.
г. Томск

Мысль Ж.- П. Сартра о том, что человек - это проект самого себя подтверждает факт схожести мыслей нашего педагогического коллектива с умозаключениями одного из известных философов столетия.

Мы уверены, что уровни образования сегодня должны быть тесно связаны и осуществлять постоянное взаимодействие. Нас интересовало и интересует по сей день, не только развитие личности дошкольника, ученика, студента, но и соответствующее современным изменениям в жизни социума развитие личности педагога, поскольку уровень, качество, потребности и мотивы его самосовершенствования непосредственно оказывают воздействие на детей, их родителей, членов их семей и общество в целом.

Проблема личности, её развития и становления не нова, но нам особенно интересна проблема развития личности педагога дошкольного образовательного учреждения. Мы согласны с утверждением, что воспитание не только наука, но и искусство. Справедливо считается, что педагогом можно назвать того, кто сам постоянно учится, совершенствуется всю жизнь. Поэтому мы обращаем своё внимание не просто на личность, а на личность педагога, работающего с детьми до школы. Настоящим педагогом-воспитателем является тот, кто постоянно учится искусству и науке воспитания, постоянно занимается самовоспитанием. Л. Н. Толстой утверждал, что воспитание детей есть только самосовершенствование воспитателей. При этом нельзя забывать, что объект воспитания - ребенок – непрерывно растет, развивается, год от года меняются условия воспитания, и все это влечет за собой совершенно неизбежную эволюцию взаимодействия и взаимовлияния личности ребенка и личности педагога.

Каким должен быть педагог детского сада? Естественно, обладать определенными личностными качествам. Авторов, исследовавших личность и её качества можно перечислять бесконечно. Круг наших интересов связан с проблемами становления личности, развития и зрелости в педагогической сфере дошкольного образования. Более того, мы представляем изучение особенностей развития личности педагога в тесной связи с развитием личности ребенка и членов его семьи. В процессе наших исследований, мы по «крупинкам» собираем и воедино соединяем именно то, что мы пытаемся найти как определяющее модель современной личности педагога современного информационного общества с его сложностями и проблемами.

С этой целью был создан проект «Аксиологическое акме педагога». Продолжительность нашего проекта связано с рисками по успешности реализации исследования и реализации в педагогическую практику. Сложность заключалась и продолжает оставаться таковой из-за того, что заявленные нами инновационные материалы, носят мировоззренческий характер. Изменения в мировоззрении педагога влекут изменения в мировоззрении воспитанников педагогов и их родителей. Мировоззренческие установки являются сложными для коррекции, поскольку носят глубинный характер в структуре личности.

На наших глазах изменился духовно-психологический климат общества. Кардинально меняется содержание внутренней жизни современного человека, балансирующего на грани мимикрирующих моральных ценностей и установок личности.

Изменения в педагогических требованиях, заложенных в государственном стандарте сегодня, позволяют обеспечивать более комфортные условия для адаптации в новых нравственных, моральных, социальных обстоятельствах педагогов дошкольного учреждения, их воспитанников и их членов семей.

Мы убеждены, что одним из безусловных вызовов нашего времени является требование профессионального обеспечения решения проблемы культивирования человеческого в человеке. Это условие напрямую связано с преодолением отчужденности человека, его дезориентированности в современной жизни, порой опустошенности и усталости человека от жизни.

Вызов педагогического образования сегодня заключается в переходе от сторителлинга к сториплейнингу, то есть от понимания и совершенствования через метафоры к пониманию и изменениям личности через конкретную деятельность.

Нас интересует жизнь, развитие, возможности и перспективы педагога дошкольного образовательного учреждения в его взаимодействии с детьми и их родителями. Современный образованный человек, особенно педагог в сфере дошкольного образования, уже знает теоретически, что в первые пять лет жизни ребенок усваивает порядка 70% всей информации, всех базовых и необходимых жизненных навыков. Тем не менее, педагог не всегда может увидеть, осознать результативность своей педагогической деятельности, а также уровень своей ответственности перед ребенком, его семьёй и обществом за свой уровень профессионализма. Именно поэтому мы хотим уделить особое внимание постоянному самосовершенствованию педагога дошкольного образовательного учреждения с привлечением специалистов разного профиля, курировать, стимулировать и находить новые формы и методы для облегчения процесса познания педагогом себя и своих потенциальных возможностей.

Одним из важных факторов в системе образования мы считаем личностные и социальные идеалы и ценности. Осознать и оценить систему существующих сегодня идеалов и ценностей в социуме сложно. Вопросы, связанные с позитивным - оптимистическим мировоззрением кажутся нам принципиально важными для полноценного развития современного педагога в условиях современного информационного давления. Сложный путь познания педагогами своих способностей и возможностей в сфере педагогического и личностного знания осваивался в проектные годы с помощью ученых самых разных научных направлений: философов, ведущих педагогов, педиатров, медиков, психологов, генетиков, психиатров, музыкантов, дефектологов.

Требования ФГОС к кадровым условиям реализации образовательной программы в дошкольном образовании убеждает нас в правильности выбора темы, цели и задач нашего проекта «Аксиологическое акме педагога».

Претензии ФГОС к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования даёт нам длинный список тех обязательных качеств, возможностей и характеристик личности педагога, который может обеспечить цели и задачи современного дошкольного образования. Проектные мероприятия исследовательского и практического характера в полной мере помогали выполнять названные требования.

Опыт МАДОУ № 13 г. Томска может быть использован на каждом из этапов реализации проекта на разных уровнях - городском, областном, всероссийском.

Федеральный государственный стандарт следующим образом определяет цели дошкольного образования:

- это повышение социального статуса дошкольного образования, обеспечение равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования;

- обеспечения государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательных программ дошкольного образования, их структуре и результатам их освоения;
- сохранение единства образовательного пространства РФ относительно уровня дошкольного образования. Все названные цели будут реализовываться в проекте, поскольку только целенаправленное развитие личности самого педагога в системе дошкольного образования позволит обеспечить их выполнение.

Цель проекта заключалась в создании системы условий для оптимального самосовершенствования и профессионального роста педагога, которая должна была обеспечить постоянное самосовершенствование каждого педагога и весь коллектив в целом. Более того, нам было принципиально важно взаимодействие и взаимопонимание 3-х сторон - участников проекта: педагога, воспитанника, родителей и других членов семьи воспитанника дошкольного учреждения.

Мы абсолютно уверены, что образованный, интеллигентный, воспитанный педагог с оптимистическим мировоззрением, основанном на широком кругозоре, педагогическом опыте, освоенных современных технологиях и высоких личных качествах станет для воспитанников и членов его семьи авторитетной и уважаемой личностью в сложном процессе познания мира.

На уровне предварительной договоренности мы предполагали обрести следующих предполагаемых партнеров: Психологический факультет Томского государственного университета, педиатрический факультет Сибирского государственного медицинского университета, кафедра начального и дошкольного образования Томского областного института повышения квалификации работников образования.

Деятельность в проекте позволила значительно расширить партнерские отношения, поскольку к названному списку добавились: Томский государственный педагогический университет, НИИ генетики,Томский политехнический университет, Театр юного зрителя, НИИ психического здоровья, «Педагогическое общество России», центр безопасности «Святовит», Москва, муниципальное учреждение психолого-медико-педагогическая комиссия, г. Томск, региональный центр развития образования, институт философии и права РАН, Новосибирск, институт художественного образования и культурологии, Москва, институт изучения семьи, воспитания российской академии образования, Москва. Сотрудничество явилось плодотворным: педагоги не только осваивают современные технологии, но и активно работают над магистерскими и кандидатскими диссертациями.

Инновационность проекта определялась нами новой постановкой проблемы развития личности, в рассмотрении её в воспитательном и образовательном процессе с трёх сторон (Педагог, дети, родители). Новым является использование мировоззренческой методологии, нестандартных форм работы не только связанных с образованием и педагогикой, но и характерных для других сфер деятельности человека (Метод критического пути, критической операции, МОА) и другие. Это поиск индивидуальных и коллективных идеалов и ценностей, который станет основой для толчка в личностном росте и дальнейшем совершенствовании педагогического коллектива, дошкольного образовательного учреждения в целом.

2013 и 2014 годы стали подготовительным этапом проекта «Аксиологическое акме педагога», поскольку педагогический коллектив упорно работал и успешно завершил первый этап программы по созданию современного имиджа педагога дошкольного образовательного учреждения. В 2013 году МАДОУ № 13 стал лауреатом Всероссийского конкурса «100 лучших дошкольных образовательных организаций России».

Фактически, проект «Аксиологическое акме педагога» стал закономерным, естественным, и одновременно следующим – то есть вторым этапом инновационной и

экспериментальной работы МАДОУ № 13, поскольку данное образовательное учреждения постоянно находится в поиске новых педагогических, методических и методологических подходов в своей образовательной деятельности.

Проект «Аксиологическое акме педагога» изначально был сложным для выполнения. Сложность заключалась в том, что наши исследования и все формы деятельности связаны с духовностью педагогов, то есть работой с нематериальным. Интеллектуальное, художественное, образовательное и другие формы развития оказывают влияние на мировоззрение личности, жизненно важны в современном информационном обществе. Исследования и конкретные практики в данной сфере, помогают совершенствовать профессиональную, то есть педагогическую деятельность. Педагоги должны получать удовлетворение от своего педагогического творчества и должны иметь возможность реализовать собственный педагогический креатив. В учреждении имеются все необходимые материальные, технические ресурсы и желание коллектива для воплощения в жизнь инновационных находок.

В 25 группах детского сада есть педагоги, которые были активно погружены в проект с первых дней его реализации (10%), активно анализировали свою деятельность, осваивали новые технологии, приемы, методики. Часть педагогов (60%) активно и с интересом усваивали тот теоретический материал, который был предложен для освоения и внедрения в педагогическую деятельность (лекционные занятия, беседы, коллоквиумы, тренинги, встречи с интересными людьми, написание методических и научных статей и многое другое). Часть педагогов не участвовали в инновационной работе (10%) по разным причинам. Именно они и группы детей данных педагогов стали контрольными в процессе исследования и реализации этапов проекта. На сегодняшний день существует положительная динамика по вовлеченности педагогов в самые разные мероприятия и направления проекта, следует особенно отметить тот факт, что это каждый педагог делает по собственному желанию. Итоговые материалы стали закрытыми для педагогического коллектива в силу гендерных и психологических особенностей педагогической сферы деятельности

Эффект проекта, как мы и предполагали, не стал явно заметным в течение года, но далее изменения стали бросаться в глаза. Справедливости ради, следует заметить, что уже после нескольких проведенных лекций и практических занятий, можно было говорить о том, что педагоги уже задумались о своем будущем в профессии, обратили внимание на собственные перспективные возможности педагогической деятельности данного уровня. Мы не исключали, что кто-то из членов педагогического коллектива может поменять профессию после того, как однозначно поймет, что педагогическая сфера деятельности является не его сферой профессиональных интересов. Единично это случилось. Кто-то из педагогов не изменился вообще, поскольку не готов к поискам и тем более изменениям – это всегда запрограммированные риски. Тем не менее, мы были уверены, что все педагоги в процессе реализации проекта получат много важной информации и научатся находить важные знания для самореализации, создания собственных мировоззренческих установок в самосовершенствовании. Часть педагогов, как мы и предполагали, резко «продвинулись» в профессиональном росте (но это не предполагаемые 10 %, а неожидаемые - 20%, что нас, естественно порадовало), часть педагогов (30%) создают новые авторские приемы и методики, часть педагогов закрепятся в профессии (50%), стабильно и качественно продолжат свою деятельность.

Ментальное восприятие жизни как постоянного движения и развития позволяет расширять и уничтожать рамки личных комплексов и проблем. Мы уже сегодня имеем квалифицированного педагога, работаем над тем, чтобы получить педагога – исследователя, педагога – акмеолога. За два прошедших года в проекте опубликовано более 30 статей членами педагогического коллектива по самой разнообразной тематике.

Мы создаем педагогику нового времени – креативную педагогику, основанную на развитии личности самого педагога. Вызовы времени создали потребность в инновациях, заставили нас сделать этот шаг, и это принесло уже сегодня свои результаты: активность в творческой, профессиональной, социальной жизни педагогического коллектива. В результате нашей исследовательской и инновационной деятельности мы получили:

- Теоретический и практический ресурс для создания банка тестов по определению уровня квалификации педагога, его коммуникативных, психологических, творческих, педагогический способностей и возможностей;
- Разработали более гибкую и современную политику управления персоналом на основе формирования высокого уровня ответственности, информированности, сплоченности педагогического коллектива;
- Новую модель самосовершенствования личности педагога и современный уровень повышения профессиональной квалификации;
- Расширили в своей деятельности социальные и научные контакты;
- Повысили методическую и научную, творческую и профессиональную активность педагогического коллектива;
- Получили стабильность и регулярность научно-педагогических и психологических публикаций в научных и методических изданиях города Томска, Сибирского региона, Российской федерации.

Реализация проекта осуществлялась в рамках ежегодного финансирования по муниципальному заданию, а также из прибыли от оказания платных дополнительных услуг. Каких-либо дополнительных вложений, связанных с финансовым обеспечением данного проекта дополнительно не требовалось. Участие в конкурсах грантов разного уровня по близкой теме проекта предполагалась в будущем, но уже в 2016 году такая попытка была. Она не принесла победы, но дала множество новых контактов и активизировала в целом нашу деятельность по проекту.

Стратегия проекта и его методология заключалась в системном подходе к эффективному изучению личности педагога в дошкольном образовательном учреждении. Важным, фактически определяющим по данной теме проекта стал факт того, что существовала стратегия проекта «Аксиологическое акме педагога», которая в свою очередь строилась на стратегических возможностях каждого педагога, поскольку каждый педагог становиться стратегом собственной профессиональной судьбы и личностных возможностей. Стратегия предполагала изучение природы личности, исследование ее культурного разнообразия, весь спектр интересов. Прикладной системный подход позволил в какой-то мере оценить возможные положительные, отрицательные и неожиданные результаты проекта. Тактика проекта определялась конкретным набором гуманитарных технологий. Технологии позволяли нам достичь обозначенную проектом цель – развитие личности педагога информационного общества в конкретных условиях детского образовательного учреждения.

Методология научно–педагогического, акмеологического и аксиологического исследований, как основных методов, активно переплетались в нашем проекте с антропологией, системным анализом, философией, социальной деятельностью, медициной, социологией, философией и другими научными направлениями.

Управление проектом предполагало создание дополнительных структур для полноценного существования и реализации намеченного в проекте. Это открытие кафедры образовательной политики и лаборатории педагогических идей.

Кафедра образовательной политики объединило преподавателей ВУЗов и ведущих педагогов дошкольного учреждения для консультаций и решения самых разнообразных образовательных начинаний, разрешения педагогических проблем.

В 2017 году была создана *кафедра инклюзивного пространства.*

Лаборатория креативной педагогики стала базой для педагогов – дошкольников, новаторов в разных сферах теоретического и практического применения новых педагогических знаний и умений.

Образовательно–психологический центр был сформирован как структура для совершенствования консультационной работы с родителями.

Перечень всех уровней ответственности вновь созданных структур в настоящее время достаточно активно работает по многим направлениям. В настоящем времени в стадии формирования находится *кафедра психологии ребенка.*

Данный проект продолжается по сей день и имеет очень хорошие перспективы, поскольку исследования 2015 – 2016, 2017 годов показали, что педагоги МАДОУ № 13 постоянно и успешно обсуждали в методологии форсайта и минифорсайта возникающие проблемы, пытались самостоятельно решить следующие вопросы:

- возможности личностного роста и перспективы развития в профессии;
- анализа возможностей современных гуманитарных технологий для развития личностных способностей педагога дошкольного учреждения;
- изучения и разработки теоретических основ и практических возможностей совершенствования педагогической деятельности на базе личностного роста;
- апробирования методик, предложенных инновационным проектом.

Существенным достоинством и преимуществом предложенного проекта (не обращаясь непосредственно к научно-методическому творчеству) является его непосредственное отражение обеспечения Профессионального стандарта, который, в соответствии с Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ опубликован от 18 октября 2013 г. за № 544н. Данный государственный документ - "Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», введен в действие с 1 января 2015 года и является обязательным и фактически основанием для наших усилий по дальнейшему совершенствованию педагога дошкольного учреждения.

Литература:

1. Бехтерев В М. Внушение и его роль в общественной жизни. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.
2. Брюханцева Н. В. Возможности фантазии и перспективы идеала / под ред. А. А. Степанова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006. – 134 с.
3. Брюханцева Н. В. Образование, творчество, одухотворяющие истины и святыни. Культура Отечества: прошлое, настоящее, будущее. – Вып. 3. Российское предпринимательство и духовная культура / Под ред. Протоиерея Л. М. Хараима и к.филос.н. О. Т. Лойко – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1995. – С. 61 – 67.
4. Алеева Л. В., Брюханцева Н. В. Аксеологическое акме педагога как основа его профессионального самоопределения //Деятельность образовательных организаций по реализации ФГОС дошкольного и начального общего образования. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. М.: Педагогическое общество России, Московский государственный областной гуманитарный институт, 2014. С. 10 – 12.
5. Алеева Л. В., Брюханцева Н. В. Целостность и ценности мировоззрения XX в. в современной педагогической практике. Целостное мировоззрение: опыт исследования и интерпретации. Улан – Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2015. - С. 78 – 85.
6. Алеева Л. В. Брюханцева Н. В. Инновационный проект «Аксиологическое акме педагога» МАДОУ № 13 г. Томска // Дошкольное образование: проблемы,

перспективы и возможности. Материалы IV всероссийской научно-практической конференции. Москва: Педагогическое общество России, 2016. С. 3 – 7.
7. Алеева Л. В. Брюханцева Н. В. Особенности аксиологического акме педагога дошкольной организации. // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы IX Международной научно-практической конференции. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016 - № 2, С 9 – 13.
8. Алеева Л. В., Брюханцева Н. В. Целостное мировоззрение и ценностные основания современного менеджмента в дошкольном учреждении: нравственность идеалы, справедливость. // V Всероссийский социологический конгресс «Социология и общество: социальное неравенство и социальная справедливость» Екатеринбург, 2016. – С.1491 – 1498.
9. Айзексон, Уолтер. Инноваторы. Москва: Издательство АСТ: CORPUS, 2015. – 636 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ГОРОДА ЧЕРНОГОРСКА: ЭКСПЕРИМЕНТ, МАССОВОЕ РАЗВЕРТЫВАНИЕ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

С. В. Вершинина
педагог-психолог,
МБОУ «Лицей имени Алексея Геннадьевича Баженова»
(средняя общеобразовательная школа № 18), Черногорск, Россия
А. А. Костригин
старший преподаватель кафедры психологии,
Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство), Москва, Россия
Л. Ф. Чупров
кандидат психологических наук, главный редактор.
Научный журнал «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири»,
Черногорск, Россия.

В статье описаны основные этапы развития психологической службы в городе Черногорске. Прослежен путь этой службы от первых экспериментов до настоящего времени. Авторы подчеркивают, что в целом история практической психологии в городе Черногорске - есть история практической психологии в Хакасии.

Ключевые слова: Хакасия, Черногорск, практическая психология, психологическая служба, история практической психологии

В середине этого, 2018 года практическая психология в России отмечает своеобразный 30-ти летний юбилей. В этой связи, нам представляется возможным рассказать о психологической службе города Черногорска (Хакасия), ее истории и современном состоянии.

Хакасия до начала 80-х годов прошлого века не была представлена в библиографических описаниях и указателях ни единой публикацией по психологии [3]. Как нами отмечалось ранее: «По большому счету практическая психология в Хакасии – это практическая психология в городе Черногорске. Именно здесь она зарождается, делает первые неуверенные и уверенные шаги, отсюда начинается ее распространение на просторы Хакасии (в то время автономную область), юг Красноярского края и далеко за его пределы» [15]. В определенной степени именно здесь был заложен основной вектор развития психологии в Хакасии [7;8].

На этапе эксперимента. Свои первые шаги психологическая служба начала делать в 1979 году в Школе-интернате №1 и во Вспомогательной школе №14 города Черногорска

под руководством ученицы Л.С. Выготского, профессора, доктора педагогических наук (по психологии), кандидата медицинских наук Марии Семеновны Певзнер. Это был почти подпольный эксперимент. Первый опыт работы в системе психологического обслуживания образовательных учреждений был представлен на всесоюзном уровне [10; 11].

Массовое развертывание произошло чуть позднее, в 1988 году после создания в Хакасской АО первой самостоятельной кафедры психологии. Приказом № 113/1 от 30.06.1988 г. в реестре кафедр Абаканского государственного педагогического института (АГПИ) появилась кафедра психологии. Кафедра отпочковалась от общеинститутской кафедры педагогики и психологии АГПИ. Еще до выездного заседания Научно-методического Совета по психологии (5 и 6 сентября 1990 года в г. Анапе) [6] была начата (совместно с Хакасским ИУУ) подготовка помощников психологов и организаторов психологической службы в школе. Началась разработка методического обеспечения и подготовка к началу обучения (на базе высшего педагогического образования) практических психологов [1; 2; 18]. Были изданы около ста мануалов с описанием психодиагностического инструментария. Общеизвестно, что преобладание теоретических исследований над экспериментальными отражает низкий уровень развития и скудость науки, а преобладание методических разработок над теоретическими и экспериментальными работами - свидетельство застоя. Но на этапе массового развертывания психологической службы в СССР и Хакасии, в частности, это был вынужденный шаг, поскольку будущих психологов образования необходимо было чем-то вооружить, кроме теоретических знаний. В создании таких пособий принимали участие не только преподаватели кафедр психологии АГПИ и специалисты из других регионов, но и практические психологи Черногорска. В 1990 г. были основаны кафедра прикладной психологии АГПИ и спецфакультет по подготовке практических психологов. Собственно, такая работа была к тому времени развернута по всему СССР, а не только в АГПИ [5]. При кафедре прикладной психологии стал функционировать Центр компьютерной психодиагностики и профориентации [4]. Из-за противления чиновников Областного отдела образования (позднее преобразованного в МОН РХ), начиная с 1989 года, руководство психологической службой переходило то в НИС АГПИ, то на кафедру прикладной психологии АГПИ, то в СОШ №17 города Черногорска.

В 1994 году в Хакасии, в городах Абакане и Черногорске стали функционировать «Телефоны доверия». Оба телефона работали в контакте между собой и с городскими и республиканскими СМИ [13; 17].

В сентябре 1995 года в Черногорске была создана городская Психолого-медико-педагогическая консультация (ПМПК), взяв на себя функции центра практической психологии. Теперь в этом центре объединились ГМО, ПМПК, городской «Телефон доверия». Учитывая, что психологи города активно сотрудничали с городской газетой «Черногорский рабочий» и другими СМИ республики, то почти полностью была реализована, предложенная в 1992 году схема организации психологической службы [12, с. 8; 19]. Помимо выполнения основных функций ПМПК стала центром научной работы и распространения своего опыта, фактически взяв на себя роль республиканского центра психологической службы. Тем более что работа в этом направлении в АГПИ (с 1994 года ХГУ им. Н.Ф. Катанова) была свернута. Черногорские психологии провели несколько исследований по республике, а в последующем стали участниками межрегиональных исследований в области практической психологии [9; 20]. Тесное взаимодействие со СМИ позволило накопить и в определенной степени распространить наш опыт по психологическому просвещению [16].

Спокойная и относительно безмятежная деятельность городской ПМПК продолжалась до 2001 года. Позднее по причине отсутствия средств в муниципальном

бюджете работа ПМПК была прекращена и большая часть психологов города оказались на улице. МОН РХ никак не отреагировало на этот шаг Черногорского ГУО, да и за пределами Хакасии далеко не всем нравилась конкурентная психологическая служба [14].

Современное состояние. Сегодня в системе образования города Черногорска из прежнего состава, что был на период ликвидации городской ПМПК, продолжают работу лишь трое из практических психологов. Тридцатилетие психологической службы в СССР психологи образования города Черногорска встречают как городское методическое объединение (ГМО), руководителем которого является С.А. Вершинина. В состав методического объединения входят педагоги - психологи муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждений. В девяти школах города работает по одному специалисту, а в четырех школах (где численность учащихся превышает тысячу человек) по 2-3 педагога-психолога. Всего в работе методического объединения принимает участие 17 человек. Все специалисты имеют высшее профессиональное образование, два специалиста с высшей, 5 человек с первой квалификационной категорией и 10 педагогов – психологов без категории с базовым разрядом.

Методическая деятельность направлена на совершенствование форм и методов работы психологов.

По опросу педагогов-психологов, проведенного в сентябре 2017 года, достаточно хорошие знания в области психодиагностики, а проблемой или «слабым звеном» в работе являются:

- отсутствие единых требований к ведению нормативной отчетной и текущей документации на уровне города. Требуется активизация и систематизация работы в данной области;
- психологическое сопровождение детей с ОВЗ, детьми-инвалидами и системная работа с детьми, состоящими на разных видах учёта;
- мониторинг оформления результатов УУД.

Повышение квалификации специалистов ежегодно осуществляется через прохождение курсов и выступления на семинарах и конкурсах городского и республиканского уровнях.

В работе ГМО педагогов - психологов применяются следующие формы деятельности: круглые столы, семинары, презентации, практический обмен опытом работы. Выступающие используют информационные технологии, применяют игровые методы, групповую дискуссию, обмениваются опытом работы через «методическую копилку».

На заседаниях городского методического объединения, все рассматриваемые вопросы освещаются подробно, глубоко и многогранно.

Климат для сотрудничества благоприятный. Работа на заседаниях ГМО организуется достаточно рационально и эффективно.

В 2012 году увидел свет первый номер научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», чуть позднее – стал функционировать «PEM: Psychology. Educology. Medicine». Психологи Черногорска время от времени публикуют там свои материалы. Сегодня оба журнала входят в ОРНЖ (Объединенная редакция научных журналов), став площадкой для международного сотрудничества специалистов [3; 21].

Abstract. The article describes the main stages of psychological service development in the city of Chernogorsk. The development way of this service from the first experiments to the present time is traced. The authors emphasize that the history of practical psychology in the city of Chernogorsk is actually the history of practical psychology in Khakassia.

Keywords: Khakassia, Chernogorsk, practical psychology, psychological service, history of practical psychology

Литература

1. Методика изучения коллектива, общения, личности (методические рекомендации) /Сост.: А.В. Кучменко, Л.Ф. Чупров. - Ч. 1.- Абакан: АГПИ, 1988. - 75 с.

2. Методика изучения коллектива общения, личности (методические рекомендации) /Сост.: Л. Ф. Чупров, Г. А. Матросова, М. В. Воропаев, А. Ю. Тутрин, Ю. Ф. Кирпичев. - Ч. 2.-изд-е 2-е. - Абакан: АГПИ, 1990. - 83 с.

3. *Костригин А.А., Мантикова А.В., Тодорова Б.Б., Хусяинов Т.М., Чупров Л.Ф.* Сотрудничество российских и зарубежных вузов: пятилетний опыт работы Объединенной редакции научных журналов // ПЕРСПЕКТИВЫ, ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ РАЗВИТИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗОВ V МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ. 2017. С. 284-293.

4. *Пережогин А.А., Чупров Л.Ф.* Из опыта работы Центра компьютерной психодиагностики и профориентации // Теоретические и прикладные проблемы практической психологии (Тезисы докладов межреспубликанской научно-практической конференции 27-28 марта 1992 г.). Краснодар, 1992. С. 84-85.

5. Приказ Государственного комитета по народному образованию № 616 от 19.09.90 // Учительская газета. № 45, ноябрь, 1991. С. 5.

6. Программа выездного заседания Научно-методического Совета по психологии. – Анапа, 1990. - 4 с.

7. *Ропотько Н.В.* Хакасия: психология и «эрогенные зоны Земли» // Психологическая газета. № 2/53. февраль, 2000. С. 26-27.

8. *Торгунакова Т.В.* История, состояние и перспектива развития черногорской психологической службы // Актуальные проблемы подготовки специалиста в ВУЗе: Материалы III республиканских Катановских чтений. - Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 1996. С. 81-82.

9. *Фотекова Т.А., Чупров Л.Ф.*Лонгитюдные исследования в практике работы психологической службы школы // Актуальные проблемы подготовки специалиста в педагогическом ВУЗе: Материалы II республиканских Катановских чтений. В 2-х томах. Абакан: Изд-во ХГУ, 1995. Т. 2. С. 14-15.

10. *Чупров Л.Ф.* Санитарное просвещение во вспомогательных школах // Фельдшер и акушерка .- 1981.- № 2.- С. 36 – 37.

11. *Чупров Л.Ф.* Психологическая служба в школах Хакасии // Психология учебной деятельности школьников (тезисы докладов Второй Всесоюзной конференции по педагогической психологии). - М., 1982.- С. 334 - 335.

12. *Чупров Л.Ф.* Некоторые аспекты организации психологической службы в школе (методическое пособие). - Ч. 1.- Абакан: АГПИ, 1992.- 57 с.

13. *Чупров Л.Ф.* Совместная работа психологической службы города и средств массовой информации по пропаганде психологических знаний // Журнал практического психолога. — 1997.- № 4.- С. 123 -128.

14. *Чупров Л. Ф.* От кафедры до факультета: от психологии когнитивной до психологии экзотической? // Минск: Белорусская цифровая библиотека LIBRARY.BY. Дата обновления: 23 июня 2008. URL: http://library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1214203232&archive=&start_from=&ucat=& (дата обращения: 25.03.2018).

15. *Чупров Л.Ф.* Развитие практической психологии в Хакасии (1980-205 гг.) // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 6. С. 307-318.

16. *Чупров Л., Бухаркина О., Вершинина С., Гораль Г., Елешина Г.* Психологическая публицистика // Минск: Белорусская цифровая библиотека LIBRARY.BY. (Дата обновления: 22 мая 2008). URL:

http://library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1211424913&archive=&start_from=&ucat=& (дата обращения: 24.03.2018)..

17. *Чупров Л.Ф., Осинина В.В., Суворова О.М.* Телефон доверия и СМИ // Психологическая газета (ИМАТОН). - 2001. - № 6.- июнь. - С. 22-23.

18. *Чупров Л.Ф., Ропотько Н.В*. Профориентация и профпсиходиагностика (практическое пособие).- Абакан: АГПИ, 1993.- 152 с.

19. *Чупров Л.Ф., Ропотько Н.В.* Психология в городе Черногорске. Психолого-медико-педагогическая консультация как центр психологической службы города (обобщение опыта организации) // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2016. № 3. С. 223-230.

20. *Чупров Л.Ф., Сабанин П.В., Ропотько Н.В.* Межрегиональные особенности развития словесно-логического мышления младших школьников //Современные проблемы психологии и образования в контексте работы с различными категориями детей и молодежи материалы научно-практической конференции. 2016. С. 272-278.

21. *Чупров Л.Ф., Янакиева Е.К.* Научно-практические конференции Южной Сибири как площадка межэтнического и международного сотрудничества ученых и специалистов // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2014. № 3. С. 76-78.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ю.В. Гольцева
кандидат педагогических наук
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье рассматриваются направления деятельности школьных психологических служб в зависимости от специфики образовательного учреждения.

Ключевые слова: психологическое просвещение, психопрофилактика, психодиагностика, коррекционная и развивающая работа, психологическое консультирование.

В настоящее время трудно найти такую область человеческой жизнедеятельности, в которой не нашли своего применения практические психологи. Некоторые сферы являются более разработанными (образование, медицина), другие лишь начинают испытывать на себе влияние психологических знаний. Наиболее длительную и плодотворную историю взаимодействия с психологической теорией и практикой имеет сфера образования. Школы и детские сады сегодня имеют развитую психологическую службу, которая функционирует по разработанным для нее положениям [5; 6; 8; 9].

Школьная психологическая служба в нашей стране была создана в 1989 году как служба помощи в адаптации ребенка к требованиям школы и является одним из элементов системы образовательных учреждений России.

Задачами психологической службы в школе являются помощь в обеспечении развития здоровой личности, коррекция разного рода затруднений в ее развитии, проблемы профессиональной ориентации и многое другое. Основными видами деятельности педагога-психолога в школе, как считает И.В. Дубровина, являются психологическое просвещение, психологическая профилактика, психодиагностика, психологическое консультирование, психокоррекция [5]. Конкретными формами работы педагогов-психологов являются: консультирование; коррекционная индивидуальная и групповая работа; психотерапевтическая работа, в том числе проведение тренингов; профилактическая и просветительская деятельность; мониторинг и прогноз психического развития детей; профконсультирование; участие в работе психолого-медико-педагогических консилиумов и комиссий и многое другое.

В отличие от перечисленных традиционных направлений психологической работы в школе Е.М. Дубовская и О.А. Тихомандрицкая [4] предлагают выделять два основных направления психологической деятельности в школе. Их можно обозначить как психологическое консультирование и проектирование (или конструирование). Проектирование как вид профессиональной деятельности педагога-психолога представляет собой сложное взаимодействие с представителями других специальностей (в первую очередь педагогами) по прогнозированию будущей ситуации и закладыванию в нее таких психологических условий, которые бы обеспечивали оптимальное протекание определенной социальной деятельности человека. Под психологическим консультированием понимается решение коррекционных задач уже сложившейся ситуации, то есть психолог должен помочь клиенту адаптироваться к уже существующим условиям. Особенность деятельности педагога-психолога в школе состоит в том, что он сам может выступить заказчиком на работу с тем или иным проблемным случаем. Так, проведя предварительно этап диагностики, он может предвидеть те случаи, с которыми впоследствии могут обратиться к нему клиенты. Будучи включенным в школьную жизнь, наблюдая и исследуя ее, педагог-психолог может выйти на кризисную ситуацию в самом начале ее возникновения, до того, как она будет осознана ребенком или взрослым. Эта особенность позиции педагога-психолога приводит к внешнему стиранию грани между работой чисто консультационной и проектировочной.

Цели и задачи деятельности школьных психологических служб находятся в зависимости от специфики образовательного учреждения. В ряде работ ученых обосновывается необходимость дифференциации работы педагога-психолога в зависимости от типа образовательного учреждения (Г.С. Абрамова, Л.С. Алексеев, М.Р. Битянова, Э.К. Гульянц, О.М. Дьяченко, Л.М. Крыжановская, Т.С. Леви, Н.В. Самоукина, Т.И. Скрипкина, А.А. Реан, В.В. Шабалина, И.С. Якиманская), а также определения статуса педагога-психолога с учетом учебного заведения (Е.И. Рогов), в условиях трудовых оздоровительных лагерей (Е.А. Козырева, А.И. Красило).

И.В. Дубровиной и В.С. Мухиной выявлена специфика работы педагога-психолога в учреждениях интернатного типа для детей, лишенных попечения родителей (дома ребенка, детские дома, школы-интернаты) [5]. Они отмечают, что в работе педагога-психолога в детском учреждении интернатного типа есть своя специфика, продиктованная, с одной стороны, условиями обучения и воспитания детей в таких учреждениях, а с другой стороны, особенностями их психического развития, личности и поведения. Задача педагога-психолога – с первых шагов пребывания ребенка в школе-интернате или школьном детском доме направлять свою деятельность на преодоление имеющихся у ребенка дефектов психического развития, что должно обеспечиваться соответствующей диагностической и коррекционной работой.

С.Д. Забрамная описывает функции педагога-психолога при комплектовании специальных учреждений для детей с отклонениями в развитии. В дополнение к медицинскому, логопедическому и педагогическому обследованию, педагог-психолог должен выявить особенности психического развития ребенка (время сензитивных периодов развития речи, движений и т.п.), выявить начало формирования навыков опрятности, самообслуживания, навыков общения с детьми, состояние моторики, характер игры и др. Обязательным является изучение не только отдельных психических процессов, но и личности в целом. В тех случаях, когда дети уже учились в школе, следует установить характер и причины имеющихся у них трудностей в учении, вскрыть структуру дефекта.

А.А. Реаном выявлены принципы деятельности психологической службы в работе с «трудными» детьми [13]. Пермские психологи выявили особенности деятельности педагога-психолога учреждений образования, работающих в инновационном режиме [12].

Е.И. Рогов и соавторы выявили особенности личности и работы педагога-психолога в детском городском психологическом центре [11]. Они отмечают, что педагогом-психологом городского психологического центра может работать специалист, окончивший высшее учебное заведение и получивший общепсихологическую подготовку и специально-психологическую подготовку, а также знания и навыки в области общего консультирования, семейного консультирования и психологической коррекции аномалий в развитии и поведении ребенка, детско-родительских взаимоотношений, психодиагностики личности ребенка, семьи и знакомый с основами педагогики, психиатрии, сексологии, семейного права и психологической экспертизы. Функционирование психологического центра осуществляется посредством четырех основных направлений работы: профилактическо-консультативное, исследовательско-диагностическое, психологическая реабилитация и коррекция, когнитивно-обучающая работа. К сфере конкретных производственных обязанностей сотрудника психологического центра относится: проводить психологическую диагностику характера проблем клиента и психического развития личности; выбирать адекватные методы и проводить консультативную, диагностическую и коррекционную работу с клиентом; вести запись и регистрацию хода и результатов работы в установленной форме; оказывать необходимую помощь коллегам, работающим практическими психологами в сфере образования; в особо трудных случаях проводить совместные консилиумы для принятия решения и др. Из этого перечня ясно, что специфика работы педагога-психолога в психологическом центре состоит в том, что специалист центра должен быть подготовлен к работе по всем основным направлениям практической работы, владеть навыками исследовательской работы, а также осуществлять методическую помощь коллегам по центру и педагогам-психологам в школе. Это значительно повышает уровень требований к профессиональной подготовке специалистов центра.

Новым по сравнению со школой местом работы педагога-психолога являются учреждения дополнительного образования. Одной из проблем, с которыми приходится справляться педагогу-психологу, является принципиальная неразработанность нормативно-правовой базы работы педагога-психолога в этих учреждениях. Функциональные обязанности педагога-психолога в учреждениях дополнительного образования остаются размытыми, требования к педагогу-психологу и ожидания от него со стороны администрации, педагогов, родителей также носят неопределенный характер. На педагога-психолога возлагается ответственность за решение вопросов, не относящихся к его компетенции (создать учебную мотивацию, помочь ребенку измениться и т.д.). Поэтому педагогам-психологам приходится прикладывать специальные усилия для того, чтобы сделать более понятными основные цели своей деятельности и ее границы. В зависимости от запроса, педагог-психолог на рабочем месте выступает в одной из ролей: как консультант (для детей, родителей, чтение лекций и т.д.), как тренер (проведение тренингов, обучение психологическим приемам работы с детьми и др.) или как психотерапевт (оказывает внушающее или убеждающее воздействие). В зависимости от этого выстраивается работа педагога-психолога, формулируются конкретные задачи. Особенностью учреждений дополнительного образования является то, что в них занимаются дети от 3 до 18 лет (большой возрастной разброс), нет единой государственной программы. Требования к обучающимся варьируются от ознакомительных занятий до начальной профессиональной подготовки. Поэтому в каждом учреждении педагоги-психологи самостоятельно разрабатывают план работы и согласовывают его с администрацией.

Ключевыми фигурами практической психологической работы в школе являются участники образовательного процесса: ученики, родители, педагоги, администрация и сам педагог-психолог.

Основные направления деятельности в практической психологии – это психологическое просвещение, психопрофилактика, психодиагностика, коррекционная и развивающая работа, психологическое консультирование [7; 10; 13]. Рассмотрим перечисленные понятия.

Психологическое просвещение – передача знаний психологической науки, повышение уровня психологической культуры родителей, педагогов, а также самих детей [7, с. 109; 10, с. 74].

Психопрофилактика – это система мероприятий, направленная на предупреждение возникновения каких-либо трудностей, проблем в жизни детей, учителей, родителей, школьного коллектива в целом [3, с. 95; 10, с. 80].

Психодиагностика – это измерение уровня сформированности определенных психологических качеств, соответствия уровня развития умений, навыков, личностных качеств возрастным нормам [1, с. 32; 10, с. 103].

Психокоррекция – это исправление отклонений в психическом развитии учащегося, а также формирование и развитие его способностей и личности [1, с. 32; 2].

Психологическое консультирование является формой оказания психологической помощи методом психологического воздействия на человека. Консультирование можно рассматривать и как тип психотерапии, адаптированный к проблемам здоровых людей. Индивидуальное психологическое консультирование занимает одно из ведущих мест среди различных видов психологической помощи.

Понятие «психологическое консультирование» обозначает процесс психологической помощи человеку в становлении его как продуктивной, развивающейся личности, способной к самопознанию и самоподдержке, выбору оптимальных стратегий поведения и их использованию в реальном межличностном взаимодействии, преодолению возникающих трудностей, ответственному и сознательному отношению к своей жизни. Основной задачей педагога-психолога в этом процессе является создание условий, при которых это станет возможным.

В практическом смысле для эффективной работы педагога-психолога с участниками образовательного процесса (родителями, педагогами, детьми) необходимо правильно понять тот запрос, который от них поступает. Для этого лучше всего начинать работу с обратившимся заказчиком именно с психологического консультирования, так как оно как раз предполагает его выслушивание, понимание не только декларируемой проблемы человека, но и выяснение скрытой (зачастую неосознанной) его проблемы, а самое главное в процессе психологического консультирования происходит уточнение ожиданий обратившегося от психологической помощи.

Так, за многолетнюю практику консультативной работы выявился ряд типичных проблем участников образовательного процесса, связанных с обучением в начальной школе: психологическая неготовность детей к обучению в школе; психологическая дезадаптация детей к обучению в школе; конфликтные или затрудненные межличностные отношения ребенка со сверстниками и взрослыми; неспособность слышать и выполнять инструкции учителя; потеря учебной мотивации; низкая успеваемость; неорганизованность; различные формы отклоняющегося поведения; индивидуальные личностные особенности ребенка (застенчивость, неуверенность, низкая самооценка, гиперактивность и другие).

Все эти трудности обусловлены новой социальной ситуацией развития: ребенку необходимо выполнять «режимные» обязанности – вовремя быть в школе, соблюдать расписание занятий, уделять время выполнению домашнего задания, даже в ущерб естественным потребностям в игре и отдыхе. Идет процесс адаптации к новому коллективу сверстников. Завязываются деловые и личностные отношения с учителем. Наконец, изменяется социальная позиция ребенка в семье – ему, как правило, выделяют

особое место для хранения школьных принадлежностей, школьной формы, для подготовки уроков; изменяется отношение к нему членов семьи.

Неосведомленность большинства родителей по данным проблемам влечет за собой необходимость психологического консультирования со стороны специалиста, так как: во-первых, дети в силу возрастных особенностей не всегда способны контролировать свои психические процессы; во-вторых, положительный психотерапевтический эффект должен быть достигнут достаточно быстро, чтобы существующая проблема не отражалась на психическом развитии ребенка в целом; в-третьих, ответственными за коррекцию существующих у ребенка проблем являются взрослые представители его микросоциума, и, прежде всего, родители.

Специфика возрастно-психологического консультирования связана, прежде всего, с применением берущего начало в работах Л.С. Выготского системного анализа явлений детского развития, то есть с рассмотрением их в контексте социальной ситуации развития, иерархии видов деятельности и психологических новообразований в сфере сознания и личности ребенка. Поэтому с позиции возрастно-психологического подхода решение проблем развития, обучения и воспитания ребенка может быть успешным только под углом зрения содержания и закономерностей определенного возрастного этапа, на котором находится ребенок.

По мере необходимости по результатам диагностики, которая может проводиться как на консультации, так и отдельно от нее, педагог-психолог разрабатывает индивидуальную программу коррекции для ребенка и проводит коррекционно-развивающие занятия. При этом даются конкретные рекомендации и для педагога, работающего с данным ребенком, и для родителей или лиц, их заменяющих. Так, работа педагога-психолога замыкается в циклическую систему: психологическое консультирование (получение запроса на психологическую помощь) – психодиагностика – психокоррекция – психологическое консультирование (обсуждение промежуточного или итогового результата).

Таким образом, востребованность профессии психолога в современной социокультурной ситуации России является ответом на социальный заказ, связанный с развитием и максимальным использованием ресурсов человека в различных видах социальной практики. Множество сложнейших проблем в разных областях человеческой деятельности сегодня невозможно решить без участия специалистов-психологов. В частности в сфере образования невозможно обойтись без педагогов-психологов, обладающих глубокой теоретической подготовкой, широкой гуманитарной эрудицией и свободно владеющих практическими умениями и навыками.

Summary: in article activities of school psychological services depending on specifics of educational institution are considered.

Keywords: psychological education, psychoprevention, psychodiagnostics, the correctional and developing work, psychological consultation.

Литература

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. М.: Междунар. пед. акад., 1995.

2. Бурменская Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. М., 2003.

3. Григорович Л.А. Введение в профессию «психолог»: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2004.

4. Дубовская Е.М. О стратегиях работы психолога в школе // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.А. Соловьевой. М.: Смысл, 1996.

5. Дубровина И.В. Предмет и задачи школьной психологической службы // Вопр. психологии. 1998. № 5. С. 47-54.

6. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба : вопр. теории и практики. М.: Педагогика, 1991.

7. Карандашев В.Н. Психология : введение в профессию: учеб. пособие для студентов высш. учеб. Заведений. 3-е изд., стер. М.: Смысл: Академия, 2005.

8. О введении должности психолога в учреждениях народного образования: инструктивное письмо № 16 от 27.04.89 Госкомитета СССР по нар. Образованию // Вопр. психологии. 1989. № 5. С. 10.

9. Об утверждении положения о психологической службе в системе народного образования: приказ Госкомитета СССР по нар. образованию от 19.09.90, № 616 // Практическая психология образования. М.: Академия, 2003. С. 433.

10. Практическая психология образования: учеб. пособие / под ред. И.В. Дубровиной. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2004.

11. Профессиональная деятельность детского городского психологического центра / под ред. Е.И. Рогова. – Шахты: Тотем, 1993.

12. Психологическая служба районного отдела образования: из опыта работы. – Пермь: Б. и., 1994.

13. Пахальян В.Э. Консультирование в практической психологии. Учебное пособие. СПб., 2006.

ПРОЕКТИРУЮЩИЙ МЕТОД В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ШКОЛЫ

Е.Л. Горлова

кандидат психологических наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный гуманитарный университет» (РГГУ)

В статье обсуждается место школьной психологической службы на этапе реализации новых образовательных стандартов. Рассматривается одна из идей культурно-исторической психологии, позволяющей усилить движение к навигаторству в современной школе. Приводятся примеры работы психологической службы, расширяющей границы зоны ближайшего развития детей и взрослых. Анализируются перспективы проектирующего метода в деятельности педагога-психолога.

Ключевые слова: психологическая служба, зона ближайшего развития, зона дальнего развития, проектирующий метод.

Психологическая служба в системе российского образования создавалась в 90-е годы XX века и была нацелена на психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса. Основное содержание работы было связано с диагностикой особенностей развития ребенка в периоды перехода с одной ступени образования на другую. Зонами особого внимания школьного психолога были и во многих учреждениях остаются и сейчас процессы адаптации детей в первом классе к начальному этапу обучения, затем, адаптация в пятых классах, при переходе к средней школе, адаптация в старшем звене. Поточная диагностика провозглашалась средством профилактики школьной дезадаптации, была направлена на выделение тех школьников, которые могут попасть в «зону риска». Вместе с тем, так сложилось, что наиболее востребованным современной школой стало направление работы педагога-психолога именно с конкретными детьми, подгруппами, классами, семьями, которые уже включены в «зону риска». Здесь психолог превращается в «скорую пожарную помощь», которую вызывают на несколько одновременно разгорающихся «пожаров» – конфликтов. В то время, пока психолог строит опоры для компромисса в одном месте, в другом появляется новый очаг напряжения. В своих самых крайних вариантах деятельность психолога сводится к тому, чтобы принять в кабинете очередного возмутителя порядка, которого доставляет педагог

и просит сделать с ребенком что-то такое, чтобы вернуть нарушителя в адаптированном, откорректированном виде, в качестве исправленного субъекта нравственно-ответственного поведения. А когда «чуда» не случается, и после возвращения в класс субъект вновь превращается в объект для воздействия, то через какое-то время история повторяется, психолог и педагог видят тщетность усилий, готовят характеристику для перевода ребенка на другой вид обучения.

Данная модель сложилась в отборочно-поточно-сегментной модели школы (термин из концепции В.А. Ясвина), где педагог-психолог, также как и учитель являлись автономными единицами с минимальным количеством деловых связей с коллегами. Главный критерий эффективности преподавания – достижение формальных результатов обучения обучающимися [7].

Сегодня же, в свете перехода образования к новым ФГОСам, в связи с теми инновационными задачами, которые стоят перед школой и резюмированы в Манифесте «Гуманистическая педагогика: XXI век», меняется место психологической службы. Основная цель новой школы: «дать навык разветвленного взаимодействия с миром, знанием, самим собой, в результате чего рождается смысловая картина мира. Главное условие: ориентация на личный интерес ученика и учителя, на их мотивы, следование формуле: интерес – трамплин для познания.

От модели конкурентных отношений (между учениками, классами, возрастами) мы предлагаем перейти к модели кооперации, сотрудничества. То есть выстроить гуманистическую педагогику вокруг совместных действий, нацеленных на общий результат, но совершаемых по личной воле» [1].

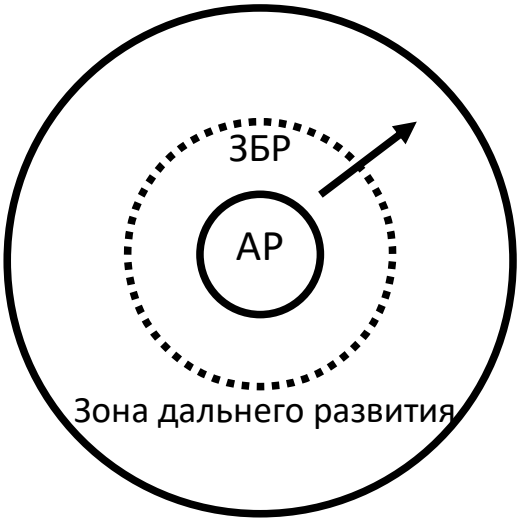
Психологическая служба заново переопределяет, а по сути, проектирует свое место в контексте новых задач образовательного учреждения. Несмотря на то, что цель может быть сформулирована, как и прежде, как психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса, работа будет иметь новый ракурс и приоритеты, связанные, прежде всего с амплификацией, обогащением развития взрослых, работающих в зоне ближайшего развития детей (понятие, разработанное Л.С. Выготским), и создающих зону дальнего развития (термин Е.Е. Кравцовой).

В работах и выступлениях Е.Е. Кравцовой задано многомерное пространство исследований зоны ближайшего развития, как основания построения системы непрерывного развивающего образования [3, 4, 5]. Первое измерение соотносится с классическим подходом к соотношению обучения и развития. Вспомним цитаты из текстов Л.С. Выготского: актуальный уровень развития ребенка – это «уже созревшие функции, плоды развития... характеризует успехи самостоятельного развития, итоги развития на вчерашний день»; зона ближайшего развития – «сотрудничество со взрослым и сверстником, находящееся в процессе созревания /.../ характеризует успехи развития на завтрашний день» [6].

Опора на ЗБР в обучении – это построение такого общения взрослых и детей, в котором, во-первых, содержание зоны ближайшего развития переходит в актуальное развитие ребенка, во-вторых, расширяются внешние границы зоны ближайшего развития, в-третьих, ребенок обучается сам управлять зоной своего ближайшего развития.

Актуален поиск различных сочетаний спонтанного и реактивного обучения в прямой и косвенной формах, позволяющих произвольно менять границы зоны ближайшего развития. Пользуясь схемой, предложенной Е.Е. Кравцовой, можно наглядно увидеть, как соотносятся внутренняя и внешняя границы зоны ближайшего развития с актуальным развитием ребенка и зоной дальнего (потенциального) развития.

Рисунок 1. Три зоны развития ребенка: актуального, ближайшего и дальнего (схема Е.Е. Кравцовой).



На схеме мы видим внутренний круг – это актуальный уровень развития ребенка, средний – зона ближайшего развития, внешний – зона дальнего (потенциального) развития. Если представим себе, что все то, что лежит в зоне ближайшего развития переходит на актуальный уровень развития ребенка, увеличивая его зону личных, автономных, самостоятельных возможностей и достижений, то зона ближайшего развития исчерпывается. Амплифицировать развитие возможно через расширение зоны ближайшего развития, когда в ее спектр начинают входить те потенции, которые зарождаются благодаря наличию зоны дальнего развития. Изменения внутренней границы зоны ближайшего развития обеспечиваются тем, что в общении со взрослым (разных его видах и позициях) совместное, разделенное со взрослым действие, умение, способность переходит в компетенции ребенка (в его актуальное развитие). Внешняя граница зоны ближайшего развития связанна с социо-культурным и образовательным пространством жизни ребенка, в ней черпаются новые контексты для расширения самой зоны ближайшего развития. Здесь неизвестные, но доступные для ребенка новые предметные области, новые смыслы человеческой деятельности, неизвестные для него, но перспективные для приложения его сил проблемные области – составляют содержание зоны дальнего развития.

Развитие понимается Е.Е. Кравцовой как расширение внешней границы зоны ближайшего развития, за счет обогащения зоны дальнего (потенциального) развития. Как строится эта зона потенций и возможностей? Автор отвечает – как совместное проживание, процесс «погружения» ребенка в эмоционально-заряженные для взрослых сферы. Именно в зоне дальнего развития нет отдельно ребенка и взрослого, есть взрослые с различными контекстами и предметным содержанием, есть ценностно-значимые культурные объекты, предметные области для взаимодействующих взрослых, вовлекающих ребенка в содействие. В этом предметно-содержательном контексте ребенок обретает новые мотивы и направление своего движения.

Инициативное действие ребенка первично связанное с вновь возникшим интересом в дальнейшем может быть поддержано знающим и умеющим взрослым или компетентным в этой сфере более старшим ребенком и стать содержанием зоны ближайшего развития, а, значит, в перспективе актуальным достижением ребенка.

В данном ключе качество развития ребенка определяется разнообразием культурных контекстов, которые имеются в пространстве его развития в виде идей, ценностей, убеждений, увлечений взрослых, которые презентируют свой предметно-смысловой контекст во взаимодействии, прежде всего, друг с другом, однако адресат этого разворачивания – дети.

В этой концепции мы находим важное подтверждение необходимости построения особой развивающей образовательной среды, в которой единицей развития является общность, а проектирующий метод – основной в работе с зоной дальнего развития.

Проектирующий метод (Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова) направлен на создание условий для того, чтобы тот или иной человек, общность, группа и развивались [2, 4]. Проектирующий метод предполагает создание теоретически обоснованной модели некоторой социо-культурной (образовательной) практики и далее, уже при реализации в жизнь, проверять и уточнять выстроенную модель, меняя кардинальным образом практику.

Суть проектирующего метода – состоит в продуцировании ценностно-значимой модели развития, как в отношении некоторых характеристик ожидаемого результата, образа решения проблемной на данный момент ситуации, так и в отношении тех методов, которые обеспечат движение к этому результату. Данный метод необходимой составляющей включает экспериментирование исследователя над собой, когда прокладывание пути от замысла, теоретической модели к практике сопряжено с профессиональным самодвижением и саморазвитием самого исследователя. Здесь нет заранее предначертанного и заранее известного результата – здесь и результат, и способ его достижения заданы как возможности, которые могут, как состояться, так и не состояться.

Если эта модель (проектирование зоны дальнего развития) принимается за основу, то педагог-психолог, используя проектирующий метод, в первую очередь исследует возможные ресурсы взрослых участников образовательного процесса (родителей, педагогов дополнительного образования, свои собственные). Такая «ревизия» ресурсов позволит обнаружить и дефициты, а, значит, выстроить новые векторы расширения зоны ближайшего развития, за счет появления новых и разнообразных областей взаимодействий разных взрослых в зоне дальнего развития детей. То есть создается среда, в которой мастера-взрослые совместно двигаются от цели к продукту, и это движение происходит увлекательно, опираясь на спонтанные формы обучения. Но, это только первый шаг, потому что далее ребенок должен встречаться с мастером, который на основе возникшей инициативы ребенка помогает ему в разных формах взаимодействия продвинуться к освоению новой для него сферы (перевести потенциал в достижение). В дальнейшем уже сам ребенок может участвовать в передаче требуемых навыков и умений в освоенной области своему менее компетентному сверстнику.

Итак, в школе навигаторского типа педагог-психолог – один из профессионалов, который в первую очередь работает на обогащение «зоны дальнего развития», используя проектирующий метод. Во-первых, меняется ракурс диагностики – приоритет в исследовании ресурсов, способностей, возможностей, интересов, которые станут основанием для следующего «трамплина» в зону потенциального (дальнего развития). Во-вторых, педагог-психолог направляет свое внимание на проектирование и конструирование системы опор для саморазвития профессионального, родительского, детского сообщества. Эта модель, которая позволяет психологу не превращаться в основную фигуру, «пожарника», по отношению к которому выстраиваются завышенные ожидания. Психолог исследует уникальные для данного учреждения новые сферы развития детей и взрослых, использует нарративные идеи в осмыслении вектора движения взрослых участников образовательного процесса [2, 3, 4].

«В социальной системе взаимное согласование приоритетов, гармонизация стратегий, целей, воль – это дело не управленческой вертикали, а всех участников. Вступив на путь взаимодействия стратегий, они смогут действовать в общих интересах, не разрушая начинания друг друга, а поддерживая их» [1].

Выводы:

1) школьная психологическая служба создавалась в начале 90-х годов внутри отборочно-поточно-сегментной модели школы, педагог-психолог являлся отдельным сегментом в системе традиционных форм обучения;
2) диагностика в данной модели образования решала задачу выделения детей «группы риска», контроля нормы развития, последующего коррекционного воздействия;
3) в связи с реализацией новых образовательных стандартов меняются приоритеты школьной психологической службы, проектирующей условия развития сотрудничающих сообществ;
4) культурно-историческая теория рассматривает развитие как расширение границ зоны ближайшего развития ребенка, через проектирование зоны дальнего (потенциального) развития – эта позиция может стать ведущей опорой в работе педагога-психолога.

Abstract. The article discusses the position of School Psychological Service at this stage of new educational standards' realization. One of the concepts of The Cultural and Historical Psychology is considered. Special attention is given to its possibility to be as a navigator in the region of School Psychological Service. The examples of school work that trying to expand the scope of the zone of proximal development are described. The paper studies some future trends of the projective techniques in the activity of the school psychologist.

Keywords: Psychological Service, Zone of proximal development, Zone of further development, Projective method.

Литература

1. *Адамский А., Асмолов А., Архангельский А., Собкин В., Фрумин И.* и другие Манифест «Гуманистическая педагогика: XXI век»// Новая газета. - №112 от 12 октября 2015 года (Дата обращения: 25 ноября; URL: http://www.novayagazeta.ru/society/70301.html).
2. *Кравцов Г.Г.* О методологических стратегиях классической и неклассической психологии // Вестник РГГУ. 2006. № 1. С. 67-73. (Серия "Психология").
3. *Кравцова Е.Е.* Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития// Психологический журнал. 2001. Т. 22. №4. С.42 – 50.
4. *Кравцова Е.Е.* Неклассическая психология Л.С. Выготского // Национальный психологический журнал. 2012. № 1. С. 61-66.
5. *Кравцова Е.Е.* Психологическое содержание понятия "культурное развитие" [Электронный ресурс] // От истоков к современности [Электронный ресурс]: 130 лет орг. психол. об-ва при Моск. ун-те : юбилейная конф. : в 5 т. / отв. ред. Д. Б. Богоявленская. - Электрон. данные - Москва : Когито-Центр, 2015. Т. 1. С. 460-463.
6. *Словарь Л.С. Выготского* //Под редакцией А. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2007.
7. *Ясвин В.А.* Школа как развивающая среда (монография). М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. (Серия: Научно-издательский проект в поддержку национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»).

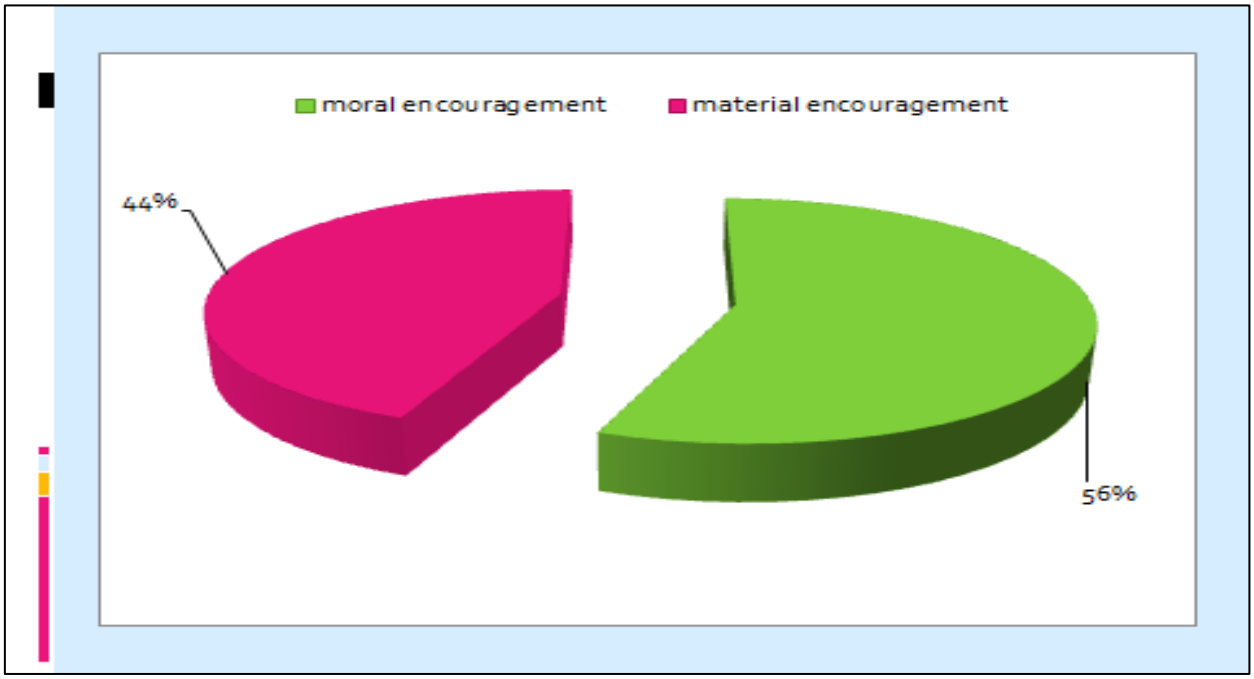
STIMULUS AND MODERNIZATION IN THE FIELD OF EDUCATION

Gulyamova Saodat Tolibovna
Teacher, Bukhara State University, Uzbekistan

In this scientific article is considered the opinions of listeners of the Branch (Regional) Centre for Retraining and Professional Development of Pedagogical Personnel under the National University of Uzbekistan about stimulus, motivation and encouragement since it helps modernization in the field of education. The sociological-psychological research conducted in January, 2018, in Tashkent.

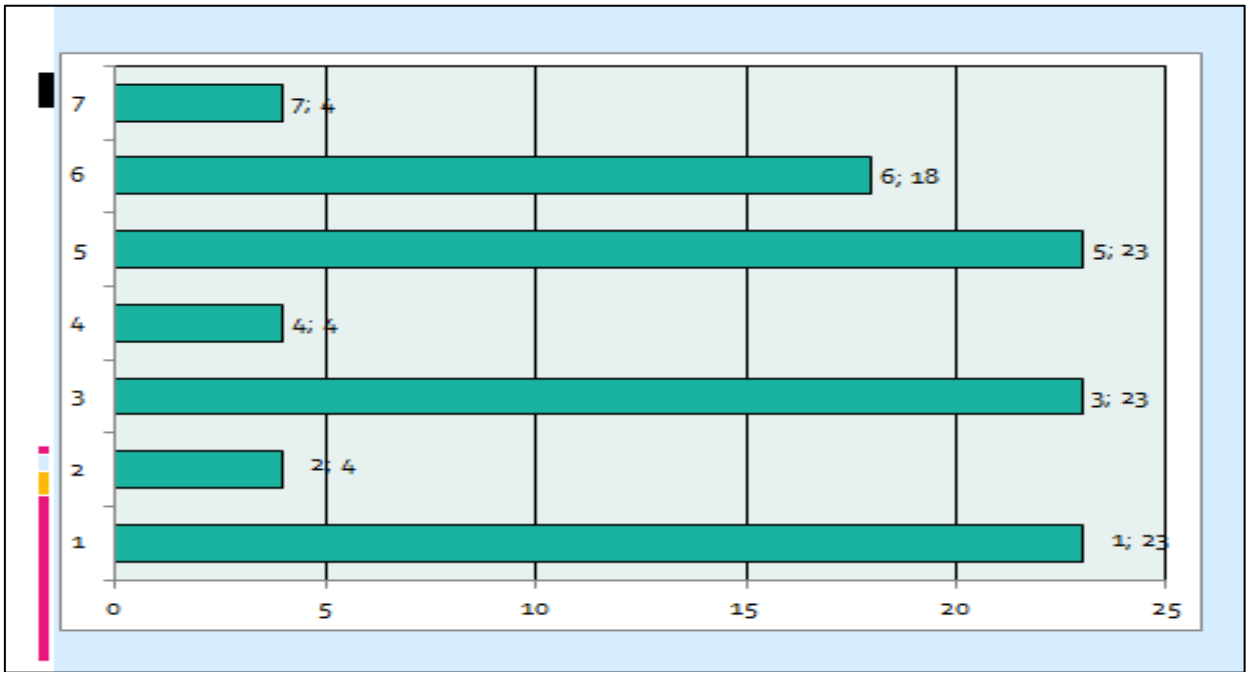
Kaywords: Motivation, motivation according to results, motivation according to status, requirement, stimulation, encouragement, moral encouragement, material encouragement.

According to the results of the conducted empirical sociological-psychological research, 44 % of all the respondents want to get material encouragement from their leaders for their productive works and efficient labors; but 56 % of them prefer to get moral encouragement (1-bar chart).



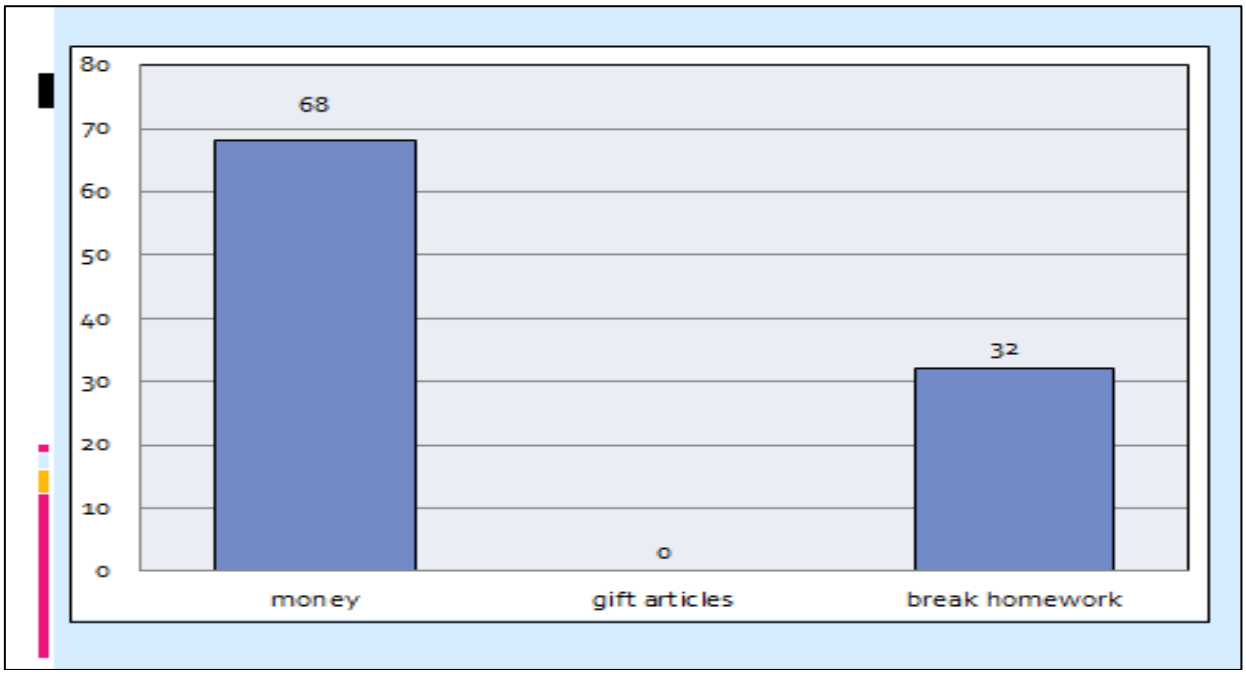
1-bar chart. The answers of the respondents on the first question

«When would you like to get material encouragement from your leaders?», 23 % of the respondents (supporting material encouragement – 44 % of all the respondents) give the answer they want to get it from their leaders when they defend their research works successfully; 23 % of them prefer when their talented students become winners of Olympiads and different events; 23 % of them want when they participate in the public works actively; 18 % of them want when they achieve great successes in the field of Science; 4 % of them prefer when they become organizers of different events; 4 % of them want when they make economical contracts and agreements; 4 % of the rest respondents prefer when they teach their subjects well or better than others (2-bar chart).



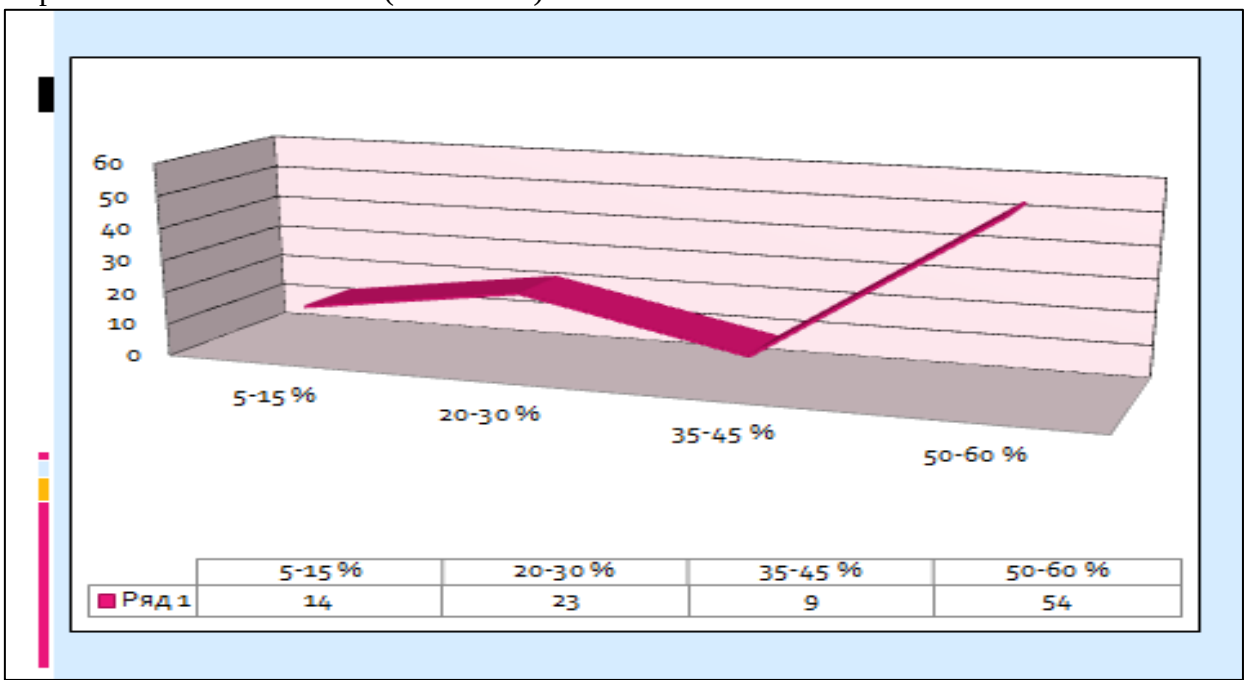
2-bar chart. The answers of the respondents on the second question

«Which of these ways would you like to get material encouragement from your leaders?», 68 % of the respondents (supporting material encouragement – 44 % of all the respondents) give the answer they prefer to get money and 32 % of them – break homework. None of them wants to get gift articles from their leaders for their productive works and efficient labors (3-bar chart). 67 % of the respondents who prefer to get money from their leaders (68 % of all the respondents supporting money as material encouragement) would like to get cash and 33 % of them – money in their bank cards. 57 % of the respondents who want to get break homework from their leaders (32 % of all the respondents supporting break homework as material encouragement) would like to get break homework for official journey; 43 % of the rest respondents prefer to get break homework for health protection.



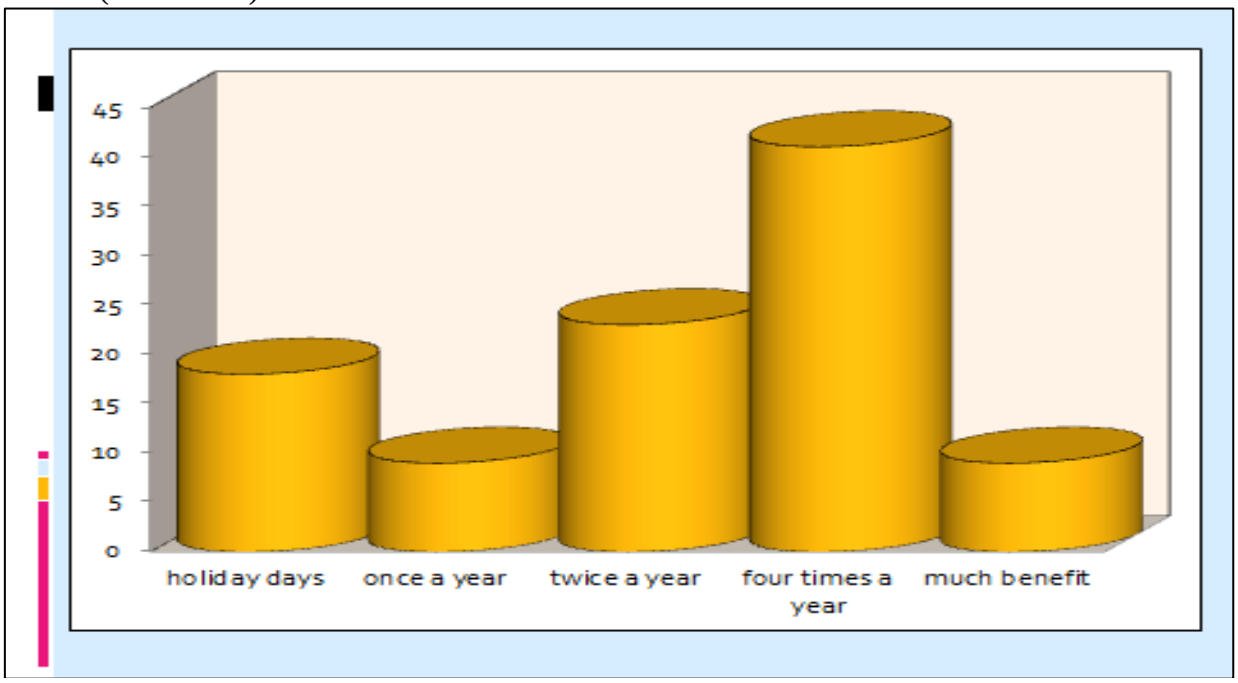
3-bar chart. The answers of the respondents on the third question

«How much extra money would you like to get from your leaders for your productive work and efficient labor?», 14 % of the respondents (supporting material encouragement – 44 % of all the respondents) give the answer they prefer to get about 5-15 % of their salary; 23 % of them – about 20-30 %; 9 % of them – about 35-45 %; 54 % of the rest respondents – about 50-60 % (4-bar chart).



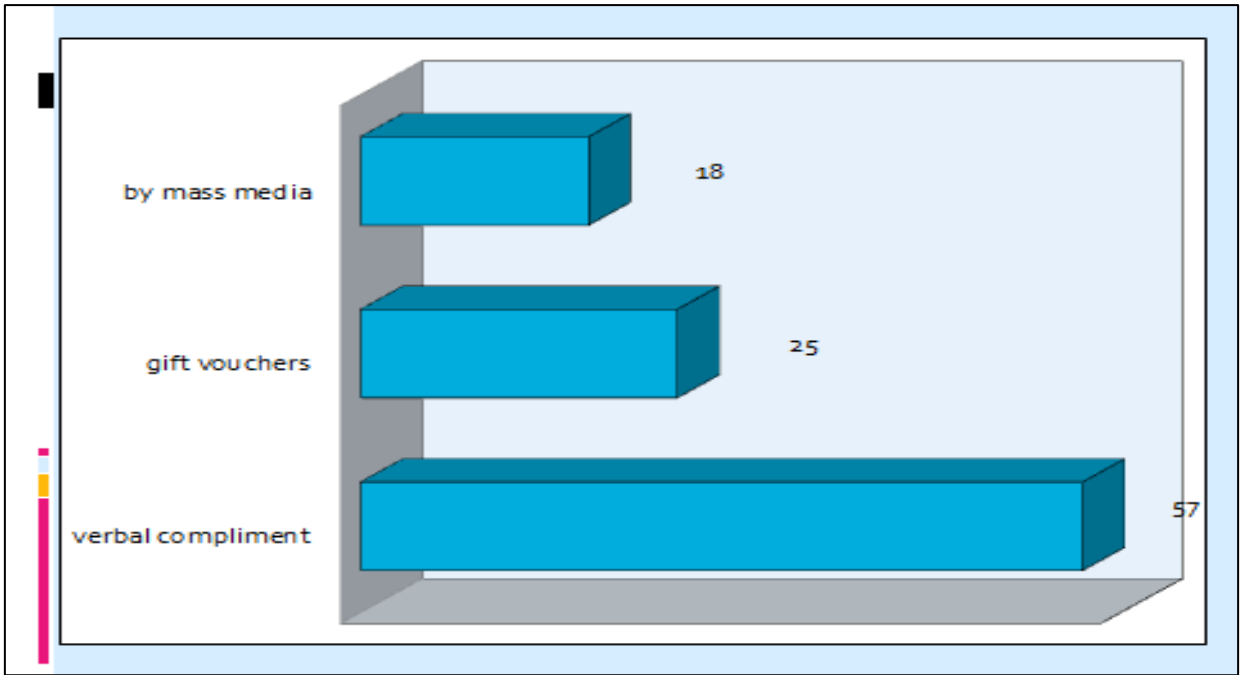
4-bar chart. The answers of the respondents on the forth question

«How often would you like to get material encouragement from your leaders?», 18 % of the respondents (supporting material encouragement – 44 % of all the respondents) give the answer they want to get it only during holidays days; 9 % of them – at the end of the year (once a year); 23 % of them – every six months (twice a year); 41 % of them – every quarter a year (four times a year); and 9 % of the rest respondents – when the enterprise derives much benefit (5-bar chart).



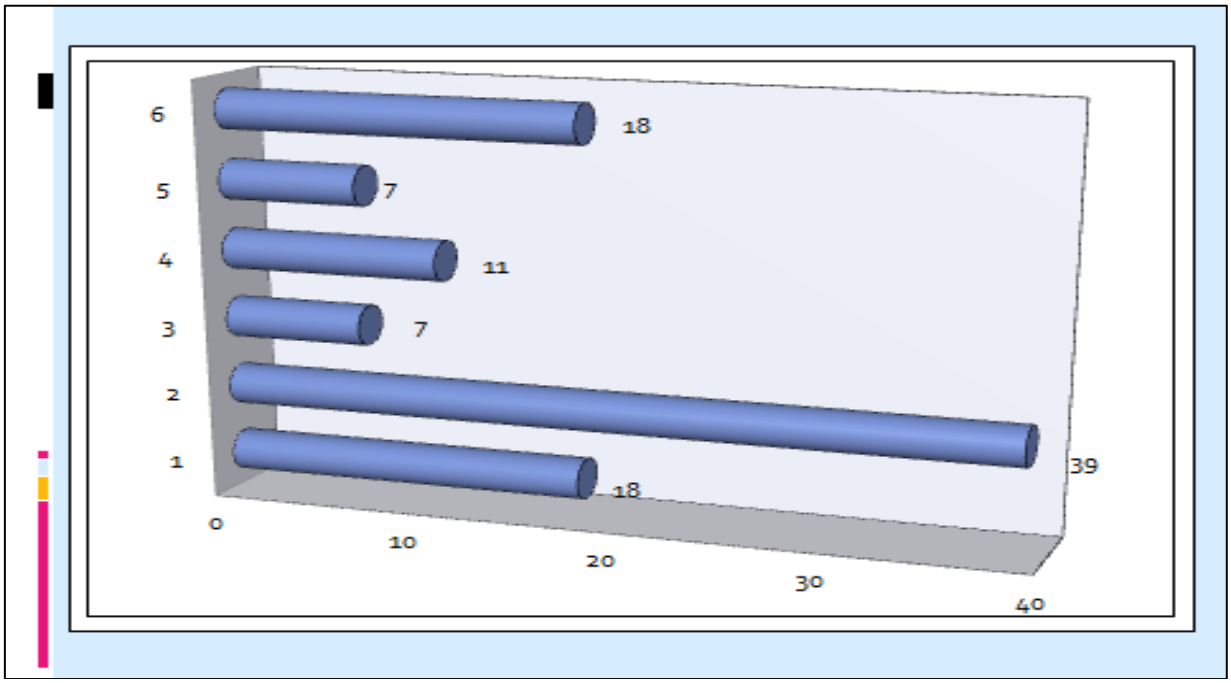
5-bar chart. The answers of the respondents on the fifth question

57 % of the respondents (supporting moral encouragement – 56 % of all the respondents) prefer to get verbal compliment from their leaders as moral encouragement; 25 % of them – gift vouchers; and 18 % of the rest respondents – moral encouragement by mass media (6-bar chart). 25 % of the respondents (57 % of all the respondents supporting verbal compliment as moral encouragement) want to hear verbal compliment from their leaders among all collective; 75 % of them prefer to hear it sitting face to face with their leaders. None of them wants to get verbal compliment among administration. In addition, 86 % of the respondents (25 % of all the respondents supporting gift vouchers as moral encouragement) prefer to get gift vouchers among all collective; and 14 % of them – among administration. None of them wants to get gift vouchers when they sit face to face with their leaders. 40 % of the respondents (18 % of all the respondents supporting moral encouragement by mass media) prefer to hear encouragement by broadcast; 20 % of them – by radio transmission; and 40 % of the rest respondents – by articles in newspapers.



6-bar chart. The answers of the respondents on the sixth question

39 % of the respondents (supporting moral encouragement – 56 % of all the respondents) give the answer they want to get it from their leaders when they become organizers of different events; 18 % of them prefer when they defend their research works successfully; 18 % of them want when they achieve great successes in the field of Science; 11 % of them prefer when they make economical contracts and agreements; 7 % of them want when their talented students become winners of Olympiads and different events; 7 % of the rest respondents prefer when they participate in the public works actively (7-bar chart).



7-bar chart. The answers of the respondents on the seventh question

The conclusions of the conducted empirical sociological-psychological research: 1. The respondents (56 % of all the respondents) prefer to get moral encouragement more from their leaders for their productive works and efficient labors than material one (44 % of all the respondents); 2. Many respondents (69 % of them supporting material encouragement) want to get material encouragement when: a) they defend their research works successfully; b) their students become winners of Olympiads and different events; c) they participate in the public works actively; 3. Many respondents (68 % of them supporting material encouragement) prefer to get money as material encouragement; some of them (32 %) – break homework and none of them – gift articles; 4. Many respondents (54 % of them supporting material encouragement) would like to get extra money: about 50-60 % of their salary from their leaders for their productive works and efficient labors; 5. Many respondents (41 % of them supporting material encouragement) prefer to get material encouragement every quarter a year (four times a year) from their leaders for their productive works and efficient labors; 6. Many respondents (57 % of them supporting moral encouragement) want to hear verbal compliment from their leaders than getting gift vouchers and encouragement by mass media; 7. Many respondents (39 % of them supporting moral encouragement) prefer to get moral encouragement from their leaders for being the organizers of different events.

Аннотация: В данной научной статье рассматриваются мнения слушателей Регионального Центра переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров при Национальном университете Узбекистана о стимулирование, мотивации и поощрении, так как это помогает модернизации в области образования. Социолого-психологическое исследование было проведено в январе 2018 г, в Ташкенте.

Ключевые слова: мотивация, мотивация в соответствии с результатами, мотивация в зависимости от статуса, требования, стимуляция, поощрения, моральное поощрение, материальное поощрение.

ЦЕННОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА И ВУЗОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Демидова С.С.
старший преподаватель МИТУ-МАСИ

Многие ругают современных молодых людей, считая, что нравы их падают, что коэффициент интеллекта неуклонно снижается, что их ничего не интересует.

Однако именно в наше время количество молодых гениев, изобретателей, предпринимателей постоянно растет.

Целью данной статьи стало изучение ценностей юношей и девушек, в возрасте от 17 до 24 лет, которые учатся в колледже (СПО) и вузе (СПО). Для того, чтобы достичь поставленную цель, мы обратились к изучению статистики, представленной за 3 года (с 2015 по 2018) Левада Центром, ВЦИОМ и ФОМ.

По данным за 2016 год было выявлено, что в иерархии потребностей молодых людей (17-20 лет) особое место занимают такие ценности как доход (15% респондентов), стабильность и порядок (11% респондентов) и самореализация (8% респондентов).

Также юноши отмечают, что существуют ценности, в которых они, по их мнению, ущемлены или переживают кризис. Это образование (для 27% опрошенных), а также политика (также 27%).

Молодёжь острее чувствует ценностный кризис, чем представители старшего поколения: среди них выше доля людей, которые чувствуют, что в их отношении нарушены ценности, в особенности честность и уважение.

13 декабря 2016 года ВЦИОМ проводил исследование, которое имело своей целью изучить ценности молодежи, обнажая мифы и предрассудки о молодых людях.

МИФ 1. «Конфликт отцов и детей – вечен». Все уверены, что тургеневский конфликт до сих пор актуален, однако он все же перестает быть таковым, судя по данным статистики: так 68% россиян уверены, что молодые люди вполне могут находить общий язык со старшим поколением. Тех, кто считает иначе, становится с каждым годом меньше – если в 2004 году их было 42%, то в 2014 году их стало меньше трети (29%). Только 5% молодежи оценивает свои отношения с родителями как «прохладные», в то время как у остальных сложились «очень близкие, доверительные» и «дружеские, теплые».

МИФ 2. «Они не ведают, что творят!». На самом деле представление молодых людей (18-24-года) о себе и их образ в глазах старшего поколения (от 35 лет и старше) практически совпадает. Современных юношей считают материально ориентированными (76% опрошенных из числа 18-24-летних и 75% для представителей старшего поколения от 35 лет), общительными (75% и 70% респондентов для каждой возрастной категории соответственно), аккуратными (67% и 59% респондентов для каждой возрастной категории соответственно), активными (65% и 55% респондентов для каждой возрастной категории соответственно), любящими спорт (61% и 51% респондентов для каждой возрастной категории соответственно). А также существует и другое представление - юношей считают расточительными (55% и 57%), ленивыми (54% и 58%). Отсюда мы видим, что у молодых людей присутствует самокритичность, однако необходимо работать над тем, чтобы эти недостатки не привели к отрицательным последствиям для будущей жизни и работы.

МИФ 3. «Молодежь беззаботна – нет у нее проблем». Однако статистика представляет совсем другие данные: игроманию (77%), негативное влияние социальных сетей (75%), алкоголизм и наркоманию (64%), конфликты с родителями (62%) и ровесниками (61%). Причем негативные эффекты зависимости от компьютерных игр, негативное влияние социальных сетей признают и сами молодые люди: среди 18-24-летних об этих проблемах заявляют 72% и 69% соответственно. Как видно из

статистических данных ВЦИОМ проблем у юношей даже слишком много, чтобы считать их беззаботными. А между тем, как показывает практика психологов-консультантов, количество юношей, обращающихся за помощью неуклонно растет. На консультациях они отмечают, что их родители и старшие родственники проблему не признают, считая, что у их ребенка проблем быть не может, если они, родители, работают много, чтобы обеспечить их материальное благосостояние. «Так откуда могут взяться проблемы?» - заявляют многие родители на семейных сессиях. От такого отношения сложностей в жизни становится еще больше, а неразрешенные проблемы и отказ от помощи своим детям может приводить не только к еще большему уходу в зависимости или конфликты, а также к суицидальным мыслям, намерениям и, к сожалению, действиям, склонностям к рисковому поведению.

МИФ 4. «Им плевать на историю страны, у них западные кумиры». Юноши (18-24-летние) в большинстве своем (57%) утверждают, что у них нет кумиров, а если и стоит кому-то подражать, то скорее родственникам (8%) и историческим персонажам (7%). Представители старшего поколения (от 35 лет) убеждены в обратном: только 14% респондентов этого возраста считают, что у юношей нет «образцов для подражания», а чаще всего считают, что для них кумирами являются звезды шоубизнеса (13%) или герои игр, комиксов, фильмов и книг (6%).

МИФ 5. «Секс, наркотики, рок-н-ролл: молодежь распущена и безнравственна» Как показывает современная жизнь, добрачные интимные отношения действительно перестали быть запретными, более того, они считаются массово распространенными (59%) и допустимыми, и не только для юношей (66%), но и для девушек (61%). Но в то же время не все молодые люди воспринимают сексуальную свободу как ценность своей жизни: 16% девушек в возрасте от 18 до 24 лет считают для себя внебрачные интимные связи недопустимыми, 37% готовы заниматься сексом только с теми молодыми людьми, с которыми планируют создать семью. Отношение к сексу у юношей традиционно более поверхностное, но и среди них каждый третий (32%) готов вступать в интимные связи только в случае серьезных отношений, а не с кем попало.

Проанализировав полученные данные, можно допустить, что то, как многие отзываются о юношах, не соответствует реальности. Некорректное поведение могут видеть многие от молодых людей, но это не означает, что все девушки и юноши по своей сути не имеют приемлемых моральных ценностей. Более того, подобное поведение (агрессия, халатность, безответственность и прочее) могут обнаружить у себя и представители более старшего поколения.

Что касается работы, то здесь тоже не все так однозначно. От преподавателей вузов и колледжа можно часто услышать, что молодежь не ориентируется в профессиях, им нужно сразу большие деньги и быстрая карьера. Но, как показывают данные ФОМ и Левада Центр за 2017-2018 гг., это тоже не совсем так.

76% опрошенных работодателей могут предоставить работу выпускникам организаций начального и среднего профессионального образования (СПО) в возрасте от 18 до 24 лет. Несовершеннолетних в возрасте от 14 до 18 лет могут пригласить на работу 41% организаций.

Как видно, если есть предложение, значит, есть спрос – юноши работают, и работают, совмещая учебу и работу, обеспечивая себе оплату образования, а также этим помогают своим семьям.

Самая популярная отрасль среди молодых людей – это торговля, в которую устремляются 33% несовершеннолетних в возрасте от 14 до 18 лет, 22% выпускников учреждений высшего профессионального образования (ВПО) в возрасте от 21 до 26 лет.

Ресторанный бизнес также пользуется популярностью среди несовершеннолетних в возрасте от 14 до 18 лет – 24% из них ищут работу именно в этой сфере, тогда как у молодых людей других возрастных категорий эта сфера набрала максимум 13%.

Социальные услуги пользуются популярностью у выпускников начального, среднего профессионального образования и несовершеннолетних (от 16% до 22%), а вот у выпускников учреждений высшего профессионального образования эта отрасль доверием не пользуется (5%).

Выпускники вузов больше интересуются промышленным производством (25%). Также 25% опрошенных выпускников учреждений ВПО стремятся искать работу в финансовой, консалтинговой сфере и аудите. Интерес остальных групп (СПО и несовершеннолетние) к финансовой деятельности в 2-3 раза ниже.

Работу неквалифицированного или квалифицированного рабочего склонны искать несовершеннолетние (14-18 лет), а выпускники СПО и ВПО чаще хотят стать специалистами среднего звена, их привлекают также инженерно-технические специальности.

Юноши и девушки в возрасте 18-24 года предпочитают искать постоянную работу на полный рабочий день, а несовершеннолетние – работу с неполным рабочим днем или сменным, гибким графиком труда. Многие стараются совмещать работу с учебой в колледже.

По размеру минимальной оплаты труда самые низкие ожидания в группе несовершеннолетних (14-18 лет). Более половины опрошенных этой категории (55%) рассматривают вакансии с размером оплаты от 15 до 24 тысяч рублей, а 18% готовы работать за меньшие деньги.

С выпускниками ВПО и СПО дело обстоит иначе: 54% опрошенных выбирают вакансии с минимальной оплатой от 35 тысяч рублей. Зарплату от 25 до 34 тысяч рублей ожидают получать 37% выпускников.

Стоит отметить, что выпускники имеют завышенный уровень зарплатных ожиданий. Предположительно, это с вязано, во-первых, с распространением рейтингов профессий и зарплат в СМИ и интернете. Во-вторых, к сожалению, с современными тенденциями общества потребления, где первичную роль играют потребности, а только потом полученный уровень знаний и опыта. Таким образом, юноши больше ориентируются на свои желания, чем на реальный актуальный опыт. Поэтому и стараются искать вакансии с привлекательно высокими уровнями зарплаты и должностей. Также именно у юношей присутствуют амбиции в построении собственного дела, бизнеса, для которого у них пока недостаточно знаний и отсутствует сформированный предпринимательский тип мышления.

Еще раз пересматривая имеющиеся данные, следует сказать, что мнения старшего поколения по поводу ценностей и интересов молодых людей, все же в большинстве своем являются стереотипными. Не все так однозначно, как принято считать. Да, у юношей и девушек иной тип мышления, уровень притязаний. Они живут в иное время, время, при котором необходимо перестраиваться, мыслить иначе. Однако у них есть много того, что нужно поддержать взрослым: родителям, учителям, преподавателям, психологам в школах и вузах. А именно – стремление реализовать себя, стать самостоятельными и независимыми от воли других, ценить свое личное время, создать прочные взаимоотношения с друзьями и любимыми.

Литература:

1. Данные опроса ФОМ, 2015 год, http://fom.ru/TSennosti/12055
2. Данные опросов Центра Юрия Левады, ВЦИОМ и ФОМ.

3. Отчет кафедры социологии молодежи социологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова по исследованию «Политическая активность молодежи», 2008 г.+
4. http://rusrand.ru/ideology/partija-novogo-tipa
5. https://www.wciom.ru/fileadmin/file/reports_conferences/2017/2017-05-22_cennosti.pdf.
6. http://www.wciom.ru

ДОВЕРИЕ КАК ОСНОВА ДЛЯ САМОРАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Е.В. Дробышевская
магистр психологических наук
Учреждение образования
«Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»

В статье ставится задача рассмотреть специфику доверия у учащихся творческих специальностей. Проанализированы психологические особенности творческой личности. Показано, что доверие выступает одной из детерминант гармонии отношений и психологической близости между людьми, и является важнейшим адаптационным ресурсом.

Ключевые слова: Доверие, самораскрытие, творческая личность, психологическая адаптация.

На современном этапе развития общество характеризуется высокой требовательностью к личности. Образовательный процесс в учебных заведениях, на всех уровнях подготовки, включает не только развитие общих и специальных способностей, но и этических, нравственных качеств, которые в будущем составляют профессиональный потенциал личности специалиста. Одной из таких базисных личностных характеристик является доверие как интегративно-психологический феномен. В современной науке доверие рассматривается не только с морально-этических позиций, но и как сложное социально-психологическое явление, которое играет одну из ключевых ролей в жизни общества, выполняя связующую функцию между людьми, социальными группами (А. Маслоу, А.Адлер, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл и др.).

Согласно Т.П. Скрипкиной, доверие представляет собой сложный психологический феномен, проявляющийся в виде ценностной установки-отношения к себе и другим людям, который обеспечивает целостность и устойчивость личности, предполагает самопринятие, определяет отношение личности к себе и другим людям [3, с. 98].

Сегодня возрастает мера социальной свободы для активной, творческой личности и возрождается ориентация на ценностно-смысловое раскрытие индивидуальности . На этапе подготовки (обучения) личность учащегося, обучающегося по выбранной специальности (в том числе творческой) претерпевает определенные изменения [2, с. 54].

Творческая личность – это понятие, которое обозначает сторону жизни человека, систематически получающего новые решения в профессиональной деятельности и в жизни. Творческие способности есть у каждого человека. Это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого. От того насколько они будут развиты, зависит творческий потенциал нашего общества, так как формирование творческой личности приобретает сегодня не только теоретический смысл, но и практический смысл.

Доверительные отношения – малоизученная область человеческих взаимоотношений. Актуальность исследования специфики доверия у учащихся творческих специальностей объяснятся проблематичностью формирования доверия на этапе подготовки (обучения) личности юношеского возраста, обучающегося творческой специальности в современных социокультурных условиях. Сегодня мы все чаще

сталкиваемся с проявлениями, традиционно связанными с понятием психологического отчуждения в юношеском возрасте. Проблема требует психологического анализа, так как доверительные отношения выступают основой для самораскрытия и самореализации.

Данное исследование строится в трех направлениях: *изучение доверительных отношений*, которое реализуется с помощью стандартизированных и адаптированных методов («Оценка доверия к себе» Т.П. Скрипкиной; «Шкала межличностного (социального) доверия» Дж.Б. Роттера; оценка круга доверительного общения Т.П. Скрипкина) и авторских процедур обследования (контент-анализ сочинений; опросник «Доверие к миру» (Дробышевская Е.В.); *изучение индивидуально-психологических особенностей*, определение жизненной удовлетворенности; *изучение творческих способностей*, исследование творческого потенциала.

Практическая значимость исследования заключается в возможности продуктивного использования полученных данных о специфике доверия в социально-психологическом сопровождении учащихся творческих специальностей, на основе владения информацией по данной проблеме у названной категории лиц.

В нашем исследовании выборку составили 200 человек, 100 из которых являются учащимися творческих специальностей (группа 1) и 100 учащихся не творческого профиля (группа 2). Выборки были также упорядочены по половому признаку: 50 девушек, 50 юношей. Группа 1 – это учащиеся УО «Гомельский государственный колледж искусств им. Н.Ф. Соколовского», а также УО «Гомельский государственный художественный колледж». Группу 2 составили учащиеся УО «Гомельский государственный аграрно-экономический колледж». Средний возраст по выборке 17 лет.

На основании полученных результатов содержательные и уровневые характеристики доверия могут быть рассмотрены в качестве психологических особенностей доверия учащихся творческих специальностей. Мы полагаем, что наиболее значимыми из них являются: осмысление доверия как самораскрытия личности перед другими (сопереживание, самоотдача), высокий уровень доверия к себе в умении строить близкие взаимоотношения с близкими людьми (друзьями), в умении строить отношения с родителями и в умении интересно проводить досуг, низкий уровень межличностного (социального) доверия в сфере социальных контактов, преобладание среднего уровня доверия к миру, а также узкий круг доверительного общения в сочетании с преобладанием низкого уровня индекса жизненной удовлетворенности, что сопровождается высоким уровнем эмоциональной напряженности, низкой эмоциональной устойчивостью, высоким уровнем тревожности, психологическим дискомфортом, низким уровнем удовлетворенности ситуацией и своей ролью в ней.

Л.С. Выготский определяет творчество как ту деятельность, «которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-либо вещью внешнего мира, или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [1, с. 61]. Проблема творческой личности – это не только проблема психологическая, но и проблема гуманитарная и социокультурная. Через реализацию творческого потенциала идет, с одной стороны, всестороннее развитие человека, а с другой – развитие общества, так как процесс творческой самореализации предполагает в конечном итоге общественно значимый результат.

Данный многокомпонентный подход к исследованию доверия у учащихся творческих специальностей, выделение психологических особенностей, позволил нам более полно и по-новому охарактеризовать такой психологический феномен как доверие в современных социокультурных условиях.

Выделение психологических особенностей доверия у учащихся творческих специальностей предполагает необходимость организации в условиях учреждений образования целенаправленной психологической работы, направленной на развитие у них

доверия в различных сферах жизнедеятельности, что послужит основой для успешной профессиональной самореализации.

Abstract: The article aims to examine the specifics of trust in students of creative specialties. Psychological features of the creative personality are analyzed. It is shown that trust is one of the determinants of harmony of relations and psychological affinity between people, and is an important adaptation resource.

Keywords: Confidence, self-disclosure, creative personality, psychological adaptation.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология искусства / Под ред. В.В. Иванова. 3-е изд. М.: Искусство, 1986.
2. *Галин А.Л.* Психологические особенности творческого поведения / А.Л. Галин. Новосибирск: НГУ, 2001.
3. *Скрипкина Т.П.* Психология доверия / Т.П. Скрипкина. М.: Издательский центр «Академия», 2000.

КОМПЛЕКС ПРЕВЕНТИВНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПОВЫШЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ РФ

Жатько Е.В.
к.пс.н., доцент кафедры социальной и этнической психологии МосГУ,
действительный член и преподаватель ППЛ, член РПО,
сертифицированный в Европе Хакоми – практик

Новейшая история России была наполнена различными травматическими событиями, оставившими неизгладимый трагический отпечаток почти в каждой семье.

Трагедии, войны, потери детей, лишения, гонения, репрессии, нужда, отсутствие чувства защищенности и иные драматические события наложили неизгладимый отпечаток на все общество, но больше всего сказались на состоянии современной семьи.

Семья, как саморегулирующаяся система живет по своим законам и правилам, описанным отечественными и зарубежными психологами. В ней сохраняется прежний травматический опыт, который уже на бессознательном уровне передается новым поколениям. Психологическая травма семьи, как и отдельной личностью, находится за пределами осознавания в бессознательном опыте и выражается в повышенной тревожности. Чаще всего общество сталкивается с такими последствиями травматического опыта семьи и проявлениями повышенной тревожности как:

- агрессивное отношение к детям, женщинам, старикам (реже к мужчинам);
- нарушениями детско-родительских отношений;
- нарушение супружеских взаимоотношений;
- возникновением лиц, склонных к зависимостям (в данном случае имеет место семейный сценарий «жертва-спасатель»);
- депрессивные и психосоматические расстройства и другие.

Изменение травматического опыта семьи невозможно искоренить одними только санкциями, повышением юридической ответственности, лишением родительских прав и иными административными мероприятиями. Любые попытки увеличить контроль за семьей приводят к еще большему повышению тревожности в семейной системе и ведут к ее закрытости.

Преодолеть травмы прошлого столетия, в семейных системах возможно используя целенаправленный, комплексный подход, с обязательным использованием и

практическим применением психологических знаний, накопленных как в отечественной, так и в мировой психологии.

Заметим, что в настоящее время с последствиями психологических травм и ПТСР эффективно помогают справиться совместные действия врачей-психотерапевтов и психологов. К огромному сожалению, эффективная психологическая помощь в России еще не стала повсеместно доступной, системной и целенаправленной. Сказываются трагические последствия развития психологической науки в СССР. К тому же отечественная психиатрия по настоящее время не может преодолеть имидж «Карательной психиатрии». Все это замедляет процесс оказания целенаправленной и эффективной помощи населению в преодолении психологических травм в личной истории отдельного человека или в семейной системе.

Для решения выше указанных проблем и повышения психологического здоровья общества в РФ необходимо создание комплекса превентивных мер.

1. Психологическая помощь должна быть так же доступна, как и любая врачебная помощь. Во многих странах Европы и Мира, психологическая помощь входит в медицинскую страховку.
2. В медицинских учреждениях и поликлиниках различного профиля необходимо создавать психологические службы и отделения, и в штатное расписание включать ряд психологов разного профиля и специализации. Например, психолога консультатнта, нейропсихолога, клинического психолога, психолога-психотерапевта, возрастного психолога и семейного психолога. Вид их деятельности может включать весь спектр психологической помощи: консультации, психологическая коррекция, тренинги, психодиагностика и психологическое сопровождение.
3. В патронаже новорожденных осуществляемом медицинским персоналом детских поликлиник на первом месяце жизни ребенка, необходимо включать патронаж детского и семейного психолога. Так как ряд проблем в семье и в отношении воспитания ребенка можно выявить и начать профилактическую работу с семьей в этот период.
4. В некоторых женских консультациях и родильных домах уже эффективно работают психологи. Но их деятельность весьма ограничена дородовым сопровождением или индивидуальными консультациями беременных. Необходимо оказывать психологическую помощь женщинам (и семьям) и после рождения ребенка. Это связано не только с психоэмоциональными и психофизиологическими особенностями женщин, но и с возможностью выявления послеродовых депрессивных расстройств у женщин, и проводить профилактику агрессивного поведения по отношению к женщине и ребенку. Необходимо проводить работу по повышению психологической эффективности семьи и преодолению кризисов в семьях.
5. Следует увеличить штат психологов в детских дошкольных учреждениях и в школах. Как показывает практика современных школ, компетенций педагога-психолога в школе не хватает для решения ряда проблем, возникающих в современной школе. И это связано не с особенностями образования педагогов-психологов в школе, а с разноплановостью проблем и нехваткой времени. Так, на сегодняшний день в школах не хватает нейропсихологов, семейных психологов, социальных психологов, психологов специализирующихся на работе с одаренными детьми и имеющими ограничения в развитии.

Комплекс психологической работ в школе должен быть направлен на работу с каждым школьником в отдельности, с детским коллективом, педагогическим составом,

семьями и родителями обучающихся. И это работа не одного специалиста, а психологической службы созданной при каждой школе.

В школьную программу следовало бы включить в качестве дисциплины по выбору и с учетом возможности школы, такие мероприятия, как основы коммуникативного тренинга, навыки общения без конфликтов, этика и психология взаимоотношений между людьми и т.д. Перед началом занятий в школах, хорошо бы проводить ритмическую разминку. А в вечернее время, организовывать для обучающихся занятия по йоге и цигуну, что позволяло бы снизить эмоциональное возбуждение и научиться школьникам основам саморегуляции поведения.

Создание психологических служб в образовательных учреждениях поможет решить ряд вопросов не только связанных с образованием и получением профессиональных знаний ребенком, но и позволит более эффективно развивать личность обучающихся. И, в целом, повысить уровень психологического здоровья населения.

6. В ЗАГСах следовало бы предоставить возможность психологам проводить диагностику на психологическую совместимость желающих вступить в брак. При ЗАГСах следовало бы проводить коммуникативные психологические тренинги, оказывать психологическую помощь и консультации населению.

7. В некоторых странах Мира хорошо зарекомендовала себя практика обязательной медиации лиц, подающих заявление на расторжение брака. Что позволяет преодолеть конфликты между супругами, снизить количество разводов и существенно улучшить психологический климат в семье. Следовательно, семейные и социальные психологи консультанты могут быть востребованы и при юридических консультациях.

Таким образом, целенаправленное и комплексное развитие психологической помощи населению, популяризация научно-психологических знаний, психологическое просвещение, развитие психологических служб и оказание доступной помощи психологами различных специализаций населению, позволит преодолеть ряд проблем в современной семье. Что в целом повысит психологическое здоровье населения России.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кондратьева С.Б.
к. филос. н
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
г. Москва, Россия

Статья посвящена специфике профессиональной деятельности психолога и его роли в формировании морально-нравственных императивов. Основное внимание в работе уделяется этике педагогических взаимодействий психолога с высшей школы и их родителями, в связи с чем излагаются взгляды на значение профессионального кодекса психолога в современном образовательном пространстве.

Ключевые слова: психолог, нравственный императив, этический кодекс, психолого-педагогическая культура, психологическая помощь.

Нравственность же есть реальный способ отношения человека к другому человеку и к самому себе (к человеку вообще), обнаруживаемый в реальном же действии, а не только в сознании.
Э. В. Ильенков

Одним из наиболее опасных кризисов цивилизации по праву можно считать кризис духовных ценностей. Утрата духовно-нравственных идеалов приводит к деморализации

общества, к проявлению агрессии и жестокости, что находит свое отражение в детской и подростковой среде. Игнорирование нравственных императивов, декларация принципов вседозволенности ставит перед педагогами и психологами сложную задачу нравственного воспитания, в основе которой лежит формирование представлений о добре и зле, уважении и милосердии, совести и справедливости. Эта задача не должна носить формальный характер, поскольку знание этических основ и реализация их на практике не всегда совпадают [1,3,5,7,8].

Деятельность психолога детерминирована характерными для данной профессии нормами морали, выступающей в качестве нравственного императива. Следует заметить, что нормы, предъявляемые к конкретной профессии, лишь подчеркивают ее специфику, но не выходят за рамки принятых в обществе моральных установок. Так, деятельность педагога, психолога, врача, юриста и т.д. относят к типу «человек-человек». Особое внимание здесь уделяют проблемам взаимодействий между людьми, поскольку отношения «человек-человек» носят «субъект-субъектный» характер. Соответствие деятельности сотрудника, принадлежащего к конкретному профессиональному сообществу, находит свое отражение в профессиональных кодексах, содержащих, в том числе, требования общества, предъявляемые к представителям данной области труда. Этические кодексы направлены, в первую очередь, на формирование профессиональной идентичности, что предполагает соблюдение всеми представителями сообщества единых этических норм. Например, Кодекс этики и практики консультантов Британской ассоциации консультирования главными ценностями психолога-консультанта провозглашает целостность, беспристрастность и уважение. Уважению к клиенту отводится в Кодексе особая роль. Например, пункт Б.2.1 указывает, что свою работу консультант строит на основе учета культурных особенностей клиентов, ориентируясь на их жизненные установки и уникальность [2].

Уважение как этическая категория имеет огромное значение в работе психолога, поскольку организация психолого-педагогического процесса основана на взаимодействии по меньшей мере двух участников и создание микроклимата, при котором это взаимодействие будет плодотворным, возможно только при обоюдном уважении сторон. Эрих Фромм определял уважение как «способность видеть человека таким, каков он есть, осознавая его уникальную индивидуальность», как «желание, чтобы другой человек рос и развивался таким, каков он есть», как «отсутствие эксплуатации» [9,201]. Действительно, авторитарная система, при которой психолог общается со студентом с высоты своего авторитета, знаний, профессионального опыта, не способна создать атмосферу партнерства, лишает студента осознания себя полноценным участником диалога. Определяя деятельность психолога, А.Адлер подчеркивал, что «психологу приходится… действовать как романисту, создавая человека с определенной направленностью действий, стилем жизни, манерой поведения и выстраивая его образ так, чтобы не нарушать впечатления целостной личности» [1,166].

Работа с так называемыми «трудными» студентами – один из аспектов деятельности психолога, заслуживающий особого внимания. Такие люди, как правило, пренебрегают нормами морали, теряют интерес к учебе и часто становятся неформальными лидерами. Работа с этой категорией требует осмысления причин деструктивного поведения и помощи в самостоятельной оценке своего поведения на основе этических норм. В такой ситуации учащийся высшей школы должен почувствовать, что его мнение небезразлично, что его готовы выслушать и отнестись с уважением к личностной позиции. Еще раз подчеркну, что именно уважение к клиенту придает работе психолога гуманистическую направленность.

Не подлежит сомнению, что первые уроки нравственности ребенок получает в семье. Поведение родителей проецируется на поведение ребенка, оказывая влияние на его

представления о нормах поведения и нравственных ценностях. А.Адлер утверждал, что у детей, воспитанных без любви, ярко проявляется ненависть, жестокость и зависть. Эти качества развиваются на протяжении всей жизни и отражают их умонастроение [1,174].Таким образом, работа психолога не ограничивается только работой со студентами, иногда и их родители нуждаются в психологической помощи. Следует помнить, что их нравственные принципы могут отличаться от принципов студентов и оказание давления с обеих сторон может спровоцировать конфликтную ситуацию. Психологическую помощь необходимо строить на этической основе, а следовательно, она должна носить конструктивный характер и не унижать достоинство сторон.

Повышение уровня психолого-педагогической культуры родителей может осуществляться в форме беседы, с ссылкой на авторитетные мнения специалистов в области педагогики и психологии. Такие беседы не должны носить назидательный характер, поскольку родитель – уже состоявшаяся личность со своим мировоззрением и представлениями о морали и нравственности. Ю.Б. Гиппенрейтер акцентирует внимание на одной из фундаментальных потребностей человека – его принадлежности и нужности другим людям. Если родители не способны передать своим детям чувство любви, не способны сказать им о том, какую радость испытывают от общения с ними, ребенок, становясь взрослым, по-прежнему ощущает свою ненужность, невостребованность, отсутствие интереса к своей личности. В этом случае абсолютно оправданным со стороны психолога будет рассказать родителям о некоторых «заповедях», предлагаемых Юлией Борисовной. К ним относятся следующие высказывания: «1. Можно выражать свое «недовольство» отдельными действиями ребенка, но не ребенком в целом. 2. Можно осуждать ребенка, но не его чувства, какими нежелательными они не были. 3.Недовольство действиями ребенка не должно быть систематическими, иначе оно перерастет в неприятия его» [4,359].

В отличие от педагога-психолога общеобразовательной школы, психолог высшей школы, как правило, имеет дело с уже совершеннолетними учащимися, способными отвечать за свои поступки. Однако этот факт не исключает сложных ситуаций, в которых деятельность психолога востребована и актуальна. Например, наиболее частой причиной нарушения этических норм является проявление свободного поведения студентов, особенно проживающих в общежитии. Оторванность от дома, выход за рамки родительского контроля часто приводят к этическим и правовым нарушениям. Роль психолога в таких случаях заключается в помощи студентам, в их мотивации на учебную деятельность и самореализацию. Не редки и конфликты, возникающие внутри студенческих групп или между преподавателями и учениками. К сожалению, ни студенты, ни преподаватели в большинстве случаев не стремятся к обнародованию подобных ситуаций, к преданию огласке случаев изменения морально-психологического климата учебного процесса. Таким образом, происходит эскалация конфликта, разрушающая гуманную основу образования.

Еще одной проблемой в студенческой среде можно считать и ошибочный или случайный выбор направления образования. Существующие методики и личные беседы с психологом способны выявить направленность студента, определить его интересы, помочь в вопросах профессиональной ориентации. Однако зачастую студенты просто не осведомлены о существовании психологической службы, а психологи не стремятся активизировать свою деятельность по отношению к студентам и коллегам. Все это способствует поиску ответов на вопросы по сложившейся ситуации вне сферы деятельности психологической службы, что может привести к неправильному пониманию ситуации, а иногда и к проявлению агрессии.

С абсолютной уверенностью можно сказать, что педагог-психолог сегодня - одна из востребованных и объективно необходимых профессий в образовании, поскольку от их

работы во многом зависит, каким будет настрой студента на самораскрытие, а также как разрешаться сложные жизненные ситуации. А значит, судьба учащихся на протяжении всего периода обучения. В этой связи профессиональную этику следует рассматривать с точки зрения фундаментального основания деятельности педагога-психолога в образовательном пространстве.

Abstract: the article deals with the peculiarities of professional activity of a psychologist and his role in the formation of moral imperatives. The main attention is paid to the ethics of pedagogical interaction of the psychologist with students of the higher school and their parents, therefore sets out the views on the importance of professional code of a psychologist in the modern educational space.

Keywords: psychologist, moral imperative, ethical code, psychological-pedagogical culture, psychological help.

Литература

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. // Хрестоматия по профессиональной этике. Зарубежные педагоги и мыслители о нравственном воспитании/Сост. С.Б. Кондратьева. Красногорск.2017. С.166-176.
2. Александрова З.А., Кондратьева С.Б. Профессиональная этика. – М.: МПГУ. 2016. 136 с.
3. Архарова С.А. Формирование нравственных ценностей у будущих педагогов-психологов в вузе : автореф. дис..канд. психол. наук. Моск. гос. ун-т культуры и искусств. Москва. 2013
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? // Хрестоматия по профессиональной этике. Отечественные педагоги и мыслители о нравственном воспитании / Сост. С.Б. Кондратьева. Красногорск.2017. С.356-361.
5. Долгополова А.В., Черкасова О.В. Средства профессиональной подготовки в вузе будущих педагогов – психологов к работе с родителями // Материалы научных трудов международной научно-практической конференции «Инновации в системе высшего образования». – Кинель: РИО СГСХА. 2017. С.126-129.
6. Кодекс этики и практики консультантов Британской ассоциации консультирования/ Эл.журнал Практической Психологии и Психоанализа, 2000, № 2
7. Попаденко Я.Е. Этапы формирования этнической толерантности будущих педагогов-психологов в поликультурной среде вуза // Научные исследования и образование. 2017. № 4 (28). С. 91-93.
8. Савинова Т.В., Бирюлева Е.И. Технология формирования ценностных ориентаций будущего педагога-психолога в образовательной среде педагогического вуза // Материалы научных трудов II Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Интеграция науки и образования в XXI в.: психология, педагогика, дефектология». – Саранск: Морд. гос. пед. ин-т им. М.Е. Евсевьева. 2016. С.270-274.
9. Фромм Э. Искусство любить // Хрестоматия по профессиональной этике. Отечественные педагоги и мыслители о нравственном воспитании / Сост. С.Б. Кондратьева. Красногорск.2017. С.201-202.
10. Кондратьева С.Б., Барабанов Р.Е., Чистовский Д.И. Дисциплина «профессиональная этика педагога-психолога» в условиях преемственности как основа реализации гуманистического подхода в поликультурной

образовательной среде // Преемственность в образовании. 2016. Т. 1. № 14 . С. 146-160.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ КАК ФАКТОРА СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ СТУДЕНТОВ

О. В. Коломиец
старший преподаватель кафедры психологии
Приднестровский Государственный университет
им. Т.Г.Шевченко г. Тирасполь Молдова (Приднестровье)

В статье автор раскрывает актуальность проблемы развития субъектной жизненной позиции студентов в современных условиях развития общества, представлен краткий обзор подходов ученых-психологов к определению понятия субъектность и субъектная жизненная позиция. Раскрыта связь и влияние жизненной позиции студентов на их социальное самочувствие. Представлена система психологической работы со студентами, в рамках психолого-педагогического сопровождения развития субъектной жизненной позиции, описаны этапы реализации коррекционно-развивающей программы.

Ключевые слова: Субъект; субъектность**;** субъектная жизненная позиция; социальное самочувствие; негативное и позитивное социальное самочувствие.

Изменения, происходящие в современном обществе, выявили необходимость творческих специалистов, активных и предприимчивых, способных решать разнообразные проблемы в нестандартных условиях, готовых выполнять работу на высоком уровне, эффективно выполнять новые работы и функции, занимать новые должности. Для воспитания такого специалиста необходимо развивать субъектную жизненную позицию у студентов в процессе обучения в Вузе.

Именно поэтому одной из главных целей современной системы образования должно стать развитие субъективной жизненной позиции личности. Для решения этой цели необходимо создать благоприятные условия для развития субъектности студентов как предпосылка для успеха своей образовательной и будущей профессиональной деятельности.

А. В. Брушлинский, отмечает, что индивид субъектом своей жизнедеятельности не рождается, а становятся в процессе общения, деятельности и других видов своей активности. Эти особенности достаточно ярко проявляются в студенческом возрасте [2,с.31]

А.Л. Журавлев считает, что высшей формой субъектности проявляемой в студенчестве является личное толкование событий и действий, оно предполагает активное субъектное развитие. Субъектное развитие – это самостоятельное управление своей жизнью, учет и осознание своих возможностей, а не реализация жизни как данности. Формирование субъективной позиции студентов приводит к вопросу об активности как объективной закономерности. Достижение высокого уровня жизни возможно путем постановки и реализации жизненных целей, что характеризует способность субъекта к рефлексии, влияющей на способ жизни. Она позволяет человеку изменять свою жизнь в соответствии со смыслом жизни. [6,с.132]

Развитие субъектности студента, по мнению Ольховой Т. А., процесс динамический, целостный, непрерывный во времени и пространстве университетского образования, он сопровождается развитием адекватного отношения к себе и другим, к миру в целом. Особенностью этого процесса является переход от центрированности на себе к ценностно-конструктивному развитию и трансформации себя и своей жизни. Анализируя аксиологию и инноватику современного образования. [5,с.26]

Ольховая Т. А. указывает, что современный университет — это пространство, которое способствует развитию жизненной позиции студентов. В этом пространстве происходит подготовка студента к жизни в системе субъект-субъектных отношений, обучение плодотворной и перспективной жизни. Студент посредством обучения в вузе учится ставить и эффективно реализовывать жизненные цели. Получение образования позволяет студенту выстроить свою систему ценностей и наполнять ее контентом, ориентируясь именно на те ценности, которые позволяют ему найти и реализовать смысл собственной жизни [5,с.42]

В самом общем виде субъектную жизненную позицию студента можно определить как позицию личностного и профессионального саморазвития. Важным условием развития субъектной позиции студента выступает соответствие, совпадение, согласованность внешних воздействий с его внутриличностным потенциалом. С одной стороны, субъектная позиция студента доказательство соблюдения им целей, мотивов, способов действий, требований к профессиональной подготовке, а с другой - выход за пределы указанных требований, подчинение системы основных отношений задачам личностного, в том числе и профессионального самосовершенствования.

Система требований, предъявляемых к студентам в высших образовательных учреждениях не должна подавлять способности студента, а наоборот инициировать их способности поиска путей профессионального роста, стимулируя активность, избирательность, творческие устремления.

Субъектная жизненная позиция студента описывает его временную организацию, на протяжение которого отношение к своей жизни является активным, значимым, а все в совокупности отношения (к себе, к другим людям) характеризуют структуру личностного времени, которое детерминирует взаимодействие студента с миром, что отражается на социальном самочувствии личности. Раскрывая связь субъектной жизненной позиции и социального самочувствия, можно отметить, что именно данная позиция, является определяющим вектором социальной активности студента, определяет его социальный статус и регулирует его социальное самочувствие.

Определяя понятие «социальное самочувствие», Н.И. Лапин отмечает, что – это субъективное восприятие людьми смыслов своей жизнедеятельности здесь и теперь, в контексте прошлого и ожидаемого будущего. Это ценностно-эмоциональное их отношение к своему социальному положению и уровню удовлетворения своих потребностей, интересов. Это совокупность оценок, которые люди дают себе, своим повседневным взаимодействиям друг с другом, с социальными институтами, территориальными сообществами и обществом в целом. Это рационально-эмоциональные, ценностноокрашенные представления, которые имеют позитивные, негативные значения. Они во многом мотивируют выбор стратегии поведения людей, их повседневные действия. Словом, это многомерный феномен. [4,с.211]

Анаев А.Х., размышляя о причинах развития негативного социального самочувствия личности пишет о том, что недостаточная сформированность субъектной жизненной позиции личности приводит к образованию социальных страхов, социальной напряженности, снижению социального настроения, а также к ухудшению социального самочувствия. Нереализованность стратегии саморазвития вызывает у личности чувство неудовлетворенности, тревожности, фрустрации, агрессивности. [1,с.31]

Автор отмечает, что для позитивного социального самочувствия, необходимо сформировать компоненты субъектного поведения, такие как:

- осознание ответственности за свою жизнь,
- самопознание, самопонимание и самопринятие;
- умение жить в современных условиях,
- понимание своего бытия и осознанное создание иерархии ценностей;

• умение понимать, слушать и воспринимать других . [1,с.34]

Таким образом, можно отметить, что субъектная жизненная позиция студентов является фактором формирования позитивного социального самочувствия. Студенческий возраст является благоприятным для ее развития, поэтому необходимо осуществлять целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение развития субъектной жизненной позиции студентов.

В качестве основных взаимосвязанных задач психолого-педагогического сопровождения развития субъектной жизненной позиции как фактора социального самочувствия студентов выступают:

1. Систематический контроль показателей субъектной жизненной позиции и уровня социального самочувствия студентов в процессе вузовского обучения.
2. Создание благоприятных психолого-педагогических условий для эффективного развития субъектной жизненной позиции как фактора социального самочувствия у студентов
3. Развитие структурных компонентов субъектной жизненной позиции студентов: когнитивного, мотивационного, экзистенциального, эмоционального, деятельностного.

В процессе психолого-педагогического сопровождения развития субъективной жизненной позиции как фактора социального самочувствия студентов реализовались следующие виды работы:

1. Психодиагностика, направленная на сбор информации о сформированности структурных компонентов и уровня социального самочувствия студентов.
2. Выявление актуальных проблем студентов с негативным социальным самочувствием.
3. Реализация коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие субъектной жизненной позиции студентов.
4. Психологическое консультирование студентов, у которых выявлено негативное социальное самочувствие.

При проведении психодиагностической работы по выявлению сформированности структурных компонентов субъектной жизненной позиции и уровня социального самочувствия студентов важно применить ряд валидных и надежных методик, ранее апробированных на практике авторитетными современными психологами.

Для выявления сформированности компонентов субъектной жизненной позиции были применены следующие методики: «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А.Леонтьева, «Тест определения самоэффективности М. Шеера и Дж. Маддукса» (в переводе и модификации А.В. Бояринцевой), методика «Индекс жизненной удовлетворенности » (ИЖУ), адаптация Н. В. Паниной, опросник «Шкала субъективного благополучия» в адаптации В.М.Соколовой, Методика личностного семантического дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М.Бехтерева). [3,с 173]

Для выявления уровня социального самочувствия студентов была применена анкета для изучения социального самочувствия (Н.Е. Симонович), основана на использовании специально сконструированной анкеты, включающей ряд широко апробированных в психологии личностных и социально-психологических диагностических методик, совокупность открытых и закрытых вопросов, направленных на выявление различных показателей проявления социального самочувствия. Данная анкета направлена не только на определение вида социального самочувствия, но и его структурных компонентов, особенностей связи отдельных его критериев.

В аспекте психопросветительской работы проводились занятия, на которых раскрывались понятия об субъектности личности, основных субъектных качествах личности, которые свидетельствуют о проявлении субъектной жизненной позиции, способствуют формированию позитивного социального самочувствия личности,

Коррекционно-развивающая программа включала занятия, на которых предлагались психологические упражнения и задания, просмотр и анализ документальных фильмов и презентаций о личностном пути успешных людей, проявляющих субъектную жизненную позицию. Данные формы работы позволяют студентам проанализировать имеющиеся у них умения проявлять субъектные качества в социально-психологических, межличностных отношениях. В ходе реализации коррекционно-развивающей программы студенты выполняют часть заданий в часы аудиторных занятий, некоторые задания предусматривали их самостоятельную работу, т.е. предлагаются в качестве домашнего задания. Предложенные задания направлены на осознание студентами того, что их социальное самочувствие, т.е. степень удовлетворения своим образом жизни, деятельности и реализованности зависит только от них самих, от социальной активности, восприятия ими изменений социальной среды, в которых они развиваются и общаются.

Таким образом, можно отметить, что психологическое сопровождение развития субъектной жизненной позиции как фактора социального самочувствия студентов - это сложный, многоаспектный процесс, включающий психодиагностическую, психопросветительскую, психокоррекционную работу, направленную на развитие субъектности в определении своей жизненной траектории, преодоление трудностей на пути достижения жизненных целей, задач и построения эффективных субъект-субъектных отношений с другими людьми.

Abstract: in the article the author reveals the relevance of the problem of the development of the subjective life position of students in modern conditions of society development, provides a brief overview of the approaches of scientists and psychologists to the definition of the concept of subjectivity and subjective life position. The connection and influence of students ' life position on their social well-being are revealed. The system of psychological work with students in the framework of psychological and pedagogical support of the development of the subjective position of life, described the stages of implementation of the correct-developing program.

Keywords: Subject; subjectivity; subject position in life; social well-being; negative and positive social wellbeing.

Литература:

1. Анаев А. Х. Подготовка будущих специалистов по физической культуре к повышению уровня социального самочувствия воспитанников. Диссертация на соискание учёной степени кандидат педагогически наук. Майкоп.2007г.- 210с.
2. Брушлинский А, В, Психология субъекта в изменяющемся мире //Психол, Журнал. - 1996, - Т, 17, - № 6, - с, 30-37
3. Коломиец О.В. Орестова В.Р. «Формирование позитивного социального самочувствия у студентов в условиях обучения в вузе» Коллективная монография« Психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса при переходе на новые стандарты образования» Коллективная монография. Изд-во Приднестровского университета, Тирасполь 2016г.-С.171-185
4. Лапин Н.И. «Базовые ценности, социальное самочувствие и доверие институтам власти» VIII Международная научная конференция. Модернизация экономики и общественное развитие: В 3 кн. М., ИФРАН, 2006.-С. 210-219.
5. Ольховая Т.А. Становление субъектности студента университета. Автореферат докторской диссертации. Оренбург ., 2007., 44с.

6. Психология человека в современном мире. Том 1. Комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека. Личность как субъект жизненного пути (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г.) / под. ред. А. Л. Журавлева и др., М.: Изд-во «Институт психологии РАН»,2009. - 334 с.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

С.Ф. Кудин
к.пед.н, доцент
И.С. Юцевич
аспирант
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко, г. Чернигов, Украина

В статье рассмотрены актуальные вопросы, касающиеся саморегуляции, являющейся одним из главных факторов охраны и укрепления здоровья у детей и молодёжи. Показано, что культура саморегуляции – это система знаний, ценностно-смысловых установок, мотивационно-волевого опыта личности и ее практической деятельности, которые направлены на овладение процессами управления здоровьем. Разработанная и апробированная на факультете физического воспитания Национального университета «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко методика формирования культуры саморегуляции будущих преподавателей физического воспитания доказала свою эффективность, что позволяет рекомендовать её апробацию на других факультетах, с учётом специфики каждого учебного подразделения.

Ключевые слова: здоровье, саморегуляция, воспитание, социальное взаимодействие, методика, эффективность.

Проблема здоровья в два последних десятилетия особенно интенсивно изучается и находит отображение в медицинской, педагогической, психологической и культурологической литературе. Между тем, в практической плоскости можно констатировать прогрессирующее ухудшение состояния здоровья, физической подготовленности, повышение уровня заболеваемости, особенно среди детей и молодёжи. Очевидно, что одной из важнейших задач современного высшего педагогического образования является формирование навыков сохранения и укрепления здоровья всех участников учебно-воспитательного процесса.

Реализацию идеи здоровьесбережения многие исследователи связывают с соответствующим педагогическим образованием, разработкой эффективных ориентиров для выявления его результативности. В этом контексте к одним из самых важных критериев эффективности образовательного процесса специалисты относят здоровьесберегающую компетентность будущего учителя, как необходимое условие, с одной стороны, обеспечения социальной стабильности, прогнозирования результатов деятельности преподавателя, с другой – как основу сбережения и укрепления здоровья учеников. Это важно, поскольку многочисленные негативные факторы, которые, к сожалению, нередко случаются в образовательном процессе, приводят нередко к ухудшению соматического и психического здоровья учащихся и учителей.

Поэтому одной из важнейших задач современного высшего педагогического образования является формирование навыков сохранения и укрепления здоровья участников учебно-воспитательного процесса. В этом контексте важным индикатором

готовности будущих учителей, в том числе специалистов физического воспитания, к здоровьесберегающей деятельности может выступать культура саморегуляции.

С.Л. Рубинштейн связывал вопросы субъективного становления человека с вопросами поведения и детерминации. Он подчёркивал, что наиважнейшей функцией понятия, которое обеспечивает свободу и самостоятельность человека, есть её детерминированность на будущее [5].Такой же мысли придерживался и Л.С. Выготский, который утверждал, что существует ретроспективная и перспективная мотивация, отводя особую роль в развитии индивидуальности «целевой регуляции», т.е. регуляции, которая включает отдаленные жизненные планы личности [1]. А.М. Леонтьев считал, что регуляция начинается с того момента, когда влияние прошлого опыта на личность становится зависящим от самой личности, становится её функцией. Человек перестает быть просто «продуктом» собственной биографии, он овладевает своим прошлым и будущим, ощущая себя их хозяином. Этот процесс А.М. Леонтьев назвал движением «по вертикали» [3].

Основная цель саморегуляции в области физического воспитания – формирование особенного психологического состояния, которое способствует максимальному использованию физкультурником своего потенциала, который был накоплен в ходе тренировок. Это достигается, благодаря «…специальным центрально-мозговыми перестройками, которые выстраивают такую интегративную деятельность организма, которая наиболее рационально направляет возможности человека на решение конкретных задач. Но это уже конечная цель саморегуляции. Достигается она лишь при условии овладения способами саморегуляции в процессе специального обучения» [4].

Целью настоящего исследования стала разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка методики формирования культуры саморегуляции будущих преподавателей физического воспитания.

Для успешного решения задач исследования, позволивших достигнуть поставленной цели, а также для получения объективных данных нами использовались следующие, помимо теоретических (анализ, систематизация и обобщение научно-методической литературы с целью обоснования концептуальных положений и методики формирования культуры саморегуляции будущего специалиста физического воспитания), методы: эмпирические – наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, метод экспертных оценок; педагогический эксперимент; математическая статистическая обработка результатов исследования.

Объектом исследования явился образовательный процесс формирования культуры саморегуляции студентов факультета физического воспитания. Предметом исследования – методика формирования культуры саморегуляции будущих специалистов физического воспитания.

Результатом проведенной работы стало осуществление теоретического обоснования и экспериментальной проверки эффективности созданной методики формирования культуры саморегуляции будущих преподавателей физического воспитания.

Согласно разработанным критериям нами были определены три уровня адаптационных и оздоровительных эффектов, которые характеризуют практическую составляющую сформированности культуры саморегуляции: высокий, средний, низкий.

Высоким уровнем обладают студенты, которые не ждут помощи извне, чтобы решить сложную конфликтную ситуацию и найти правильное решение. Студенты, принадлежащие к этому уровню, не вступают в конфликтные отношения, умеют организовывать свою деятельность так, чтобы она приносила пользу себе и окружающим и была продуктивной и качественной. Поведение уверенное, хорошее настроение, высокая работоспособность и нацеленность на результат.

Средний уровень наблюдается у студентов, у которых эмоции часто берут верх, и человек не сразу может овладеть ситуацией, в которой оказался. Студенты, принадлежащие к этому уровню, иногда вступают в конфликты, хотя и знают некоторые способы их решения и в основном умеют выходить из сложных ситуаций. Поведение большей части уверенное, настроение хорошее, удовлетворительная работоспособность и настроенность на результат.

К низкому уровню относятся тревожные и конфликтные студенты, которые часто попадают в сложные ситуации и не могут самостоятельно найти из них выход. Студенты, принадлежащие к этому уровню, не знают способов решения конфликтов и не владеют навыками эффективного общения. Поведение неуверенное, настроение нестабильное, низкая работоспособность и настроенность на результат.

Уровни сформированности культуры саморегуляции оценивались в баллах: высокий уровень оценивался в 3 балла; средний – 2 балла; низкий – в 1 балл.

Комплексная диагностика сформированности у студентов культуры саморегуляции определялась по результатам самооценки сформированности теоретических знаний, практических и профессиональных умений и навыков, по умению применять методы саморегуляции; по экспертной оценке, которая выставлялась преподавателями. Была разработана карта самооценки сформированности теоретических знаний, практических и профессиональных умений. Ответ на вопрос «знаю» – получал оценку 3 балла; «знаю, но недостаточно» – 2 балла; «не знаю» – 1 балл.

Уровни сформированности культуры саморегуляции студентов контрольной и экспериментальной группы по теоретическим, практическим и профессиональным критериям определялись экспертами на основе приведенных ниже требований, результаты которых были соотнесены с разработанными критериями.

Сформированность культуры саморегуляции по теоретическому критерию определялась на основании ответов на вопросы, содержащиеся в карте самооценки, и оценивалась: 3 балла (высокий уровень) – знает и уверенно соответствует критериям; 2 балла (средний уровень) – знает, но недостаточно, испытывает некоторые затруднения при ответе; 1 балл – не знает.

Сформированность культуры саморегуляции по практическому критерию, которая свидетельствует об умении студентов применять комплекс методов и средств саморегуляции для стабилизации собственного состояния и достигать адаптационных и оздоровительных эффектов, экспертная комиссия определяла по следующим критериям: 3 балла – уверенное поведение, хорошее настроение и высокая работоспособность студента в течение всего занятия; четкое уверенное выполнение упражнений; правильная осанка; уверенность в голосе, выразительные жесты и мимика, артистизм, творческий подход в решении задач во время занятия и в процессе применения комплекса методов саморегуляции; 2 балла – поведение уверенное, но не очень настроен на результат, средняя работоспособность студента на протяжении занятия; не всегда четко выполняет упражнения; плечи не расправлены, спина согнута; мимика и жесты не всегда отчетливы; применяет отдельные методы саморегуляции; 1 балл – неуверенное поведение, колебания настроения, низкая работоспособность на протяжении занятия, неуверенное и нечеткое выполнение упражнений, неумение владеть своей осанкой, мимикой, жестами; методы саморегуляции применяются с большими трудностями.

Сформированность культуры саморегуляции по профессиональному критерию, которая свидетельствует об умении студентов моделировать различные возможные стрессогенные ситуации в будущей профессиональной деятельности и быстро ориентироваться в выборе комплекса методов саморегуляции, исходя из каждой конкретной ситуации, получала оценку:

3 балла – высокая способность моделировать разнообразные вероятностные стрессогенные ситуации в будущей профессиональной деятельности, быстро ориентируются в выборе комплекса методов саморегуляции, исходя из каждой конкретной ситуации, проявляют при этом творческий подход; в течение всего занятия проявляют уверенность и методическую грамотность при выполнении упражнений;

2 балла – средняя способность моделировать разнообразные вероятностные стрессогенные ситуации в будущей профессиональной деятельности, удовлетворительно ориентируются в выборе комплекса методов саморегуляции; отсутствует творческий подход; в течение всего занятия не всегда проявляют уверенность и методическую грамотность при выполнении упражнений;

1 балл – низкая способность моделировать возможные стрессогенные ситуации в будущей профессиональной деятельности; плохо ориентируются в выборе методов саморегуляции; в течение всего занятия проявляют неуверенность и делают много ошибок при выполнении упражнений.

Эта методика даёт возможность интерпретатору оперативно определять степень готовности студентов к использованию комплекса методов саморегуляции и, в случае необходимости, своевременно произвести коррекцию учебно-воспитательного процесса.

Результаты экспериментальной работы выявили эффективность разработанной методики, что подтверждается качественными показателями: в экспериментальной группе показатель тревожности остался стабильным и имеет тенденцию к снижению (0,93%, $p > 0,001$); в то же время, показатель тревожности в контрольной группе увеличился на 24,9%, с высокой степенью вероятности ($p < 0,001$); разница показателей диагностики самочувствия студентов экспериментальной группы с высокой вероятностью ($p < 0,001$) улучшились на 17,3 %; в контрольной группе эти показатели практически не изменились, отличия между полученными показателями не достоверны ($p > 0,05$); уровень сформированности культуры саморегуляции студентов экспериментальной группы с высокой вероятностью ($p < 0,001$) повысился по всем критериям: по теоретическому критерию, самооценка – на 70,0 %, экспертная оценка – на 40,8 %; по практическому критерию, самооценка – на 30,1 %, экспертная оценка – на 52,1 %; по профессиональному критерию, самооценка – на 61,6 %, экспертная оценка – на 68,0 % [2].

Таким образом, разработанная и апробированная на факультете физического воспитания Национального университета «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко методика формирования культуры саморегуляции будущих преподавателей физического воспитания доказала свою эффективность, что позволяет рекомендовать её апробацию на других факультетах, с учетом специфики каждого учебного подразделения для дальнейшей стандартизации педагогических условий её реализации.

Abstract: The article deals with actual problems of self-regulation which are the key factors for youth and children's health strengthening. The culture of self-regulation is represented as a system of knowledge, attitudes, motivation and volitional experience and person's practical activity for health management process. During the experimental training held on the basis of T. Shevchenko National University "Chernihiv collegium", the methods of self-regulation culture forming to physical education teachers-trainees proved to be effective and, thus, can be recommended to be tested at other faculties on account of peculiarities of each educational department.

Keywords: health, self-regulation, education, social cooperation, methods, effectiveness.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.

2. *Кудин С.Ф.* Формирование культуры саморегуляции будущих учителей физического воспитания в процессе изучения валеологических дисциплин. Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Чернигов, 2016. 21 с.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психол. произв. В 2-х томах. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. 221 с.
4. *Повьякель Н.И.* Профессиогенеза саморегуляции мышления практического психолога: [монография]. М., 2003. 295 с.
5. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии. М., 1959. 361 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Куришева О.А.
старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин,
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет пищевых производств»

Дисциплины гуманитарного цикла в обязательном порядке присутствуют в учебном плане каждого технического вуза в объеме, определенном Министерством образования.

"На смену политэкономии, научному коммунизму, истории КПСС пришло изучение психологии, культурологии, социологии, политологии, правоведения и других. На базе этих дисциплин высшее образование может создать новый подход к формированию и корректировке нравственной стороны личности студента» [2].

Рассматривая значение гуманитарных дисциплин в техническом вузе, необходимо рассматривать прежде всего тот вклад, который они вносят в нравственное, культурное развитие студентов, формирование их мировоззрения.

Предметы гуманитарного цикла в большей степени, нежели другие дисциплины несут духовную нагрузку. А.О.Чубарьян, директор института всеобщей истории РАН, пишет, что гуманитарное знание - это «проблема осознания места государства, места общества, места человека» [4].

Гуманитарные дисциплины помогают человеку сформироваться, как личности, ответить на собственные экзистенциальные вопросы.

К сожалению, традиционно считается, что преподавать гуманитарные предметы в технических вузах можно поверхностно. Зачастую содержание оказывается сильно упрощенным, или же поверхностность содержания маскируется излишне сложным изложением.

Отсутствует дискуссия, студент выступает как пассивный слушатель без активной жизненной позиции. Между тем, задача образования - вырастить социально-активную личность, основными качествами которой являются сознательность, активность, целенаправленность, творчество [5, 6].

Преподавание гуманитарных дисциплин в технических вузах имеет ряд особенностей. Студент технического вуза, как правило, хорошо ориентируется в информации, легко находит необходимые тексты. Гуманитарные дисциплины не являются профильным предметом, студент, зачастую не понимает значения этих дисциплин в своей жизни. Гуманитарные дисциплины воспринимаются как обременительная «повинность», которую необходимо «отбыть». Действительно, тексты по гуманитарным дисциплинам легко найти и прочитать в интернете, и студенту, обучающемуся в техническом вузе, непонятна необходимость еженедельно посещать вуз, чтобы прослушать лекции по непрофильным предметам, в то время, как те же лекции легко можно найти в интернете и прослушать дома. Преподаватель гуманитарных дисциплин часто воспринимается студентом технических вузов как «устаревшее приложение» к новейшим компьютерным

программам обучения и оценки знаний. Специализированные сайты, энциклопедии, наличие в сети огромного количества информационных ресурсов, на которых можно быстро найти любую информацию, доступны и востребованы студентами.

Вне живого диалога преподавание гуманитарных дисциплин теряет свое значение примитивизируется. Преподавание гуманитарных дисциплин предполагает личную вовлеченность студента, поиск им своей жизненной позиции, диалог с преподавателем. В противном случае, студент рассматривает преподавателя как поставщика информации, которую и так известно, где взять. Личный пример преподавателя значит чрезвычайно много, и едва ли это нуждается в каких-то особых доказательствах. Случается, что предмет любят именно из-за преподавателя, благодаря ему.

В процессе работы со студентами нужен не только преподаватель-предметник, но и личность, собеседник. Гуманитарные дисциплины предполагают личностное общение преподавателя и студентов. Отвлечение в разумных пределах на обсуждение волнующих вопросов, не имеющих непосредственного отношения к теме занятия, не только не наносит ущерба постижению предмета, но и заставляет студентов хотя бы на время задуматься над сложными процессами бытия. Это предполагает большую требовательность преподавателя к самому себе, так как он должен быть гуманитарием в самом высоком смысле этого слова.

Современная компьютерная система оценки знаний по гуманитарным дисциплинам обучает студента думать, что он должен просто угадать ответ, который все остальные и так знают как непоколебимую истину. После такой системы обучения студент теряет мотивацию размышлять, а основная задача преподавателя сводится к подготовке к очередному тестированию. Страдают обе стороны.

В качестве рекомендаций по преподаванию гуманитарных дисциплин в технических вузах я считаю необходимым подчеркнуть следующие тезисы.

1. Акцент на живой диалог с преподавателем, отход от фиксированных, формализованных ответов.

2. Студенту должно быть комфортно чего-то не знать.

3. Преподаватель не должен стремиться поймать студента на ошибке. Гораздо важнее выяснить, что именно студент запомнил и усвоил из пройденного материала. Задания должны быть сформулированы в виде вопросов, побуждающих к диалогу, к размышлению. Например, вместо вопроса с фиксированным ответом: "В каком году было …?" задайте вопрос "Что вам больше всего запомнилось в….?"

Впрочем, нельзя продумывать детали раньше определения общей стратегии. А то, что такая стратегия сегодня еще только ищется, приходится признать. Образование меняется в условиях информатизации среды. Чтение лекций и запись конспекта, то, что студенты и преподаватели делали веками, все же выглядит странно, когда в кармане у каждого студента есть доступ к бесконечному количеству книг, лекций, учебных фильмов и любых материалов по большинству тем. А если учесть, что множество наук еще и развиваются настолько стремительно, что знания, которые давались когда-то преподавателю, могут терять свою актуальность каждый год, то понятно, что роль преподавателя в системе образования будет меняться. Он уже становится не столько источником знания, сколько тем, кто заражает интересом, мотивирует и помогает. А это меняет принципы подготовки и оценки педагогических кадров. То есть меняется столь многое, что та административно-командная система, в рамках которой наше образование все еще живет, просто обязана измениться.

При общении со студентами в учебное и внеучебное время можно сделать вывод о том, что у многих из них практически отсутствуют навыки гуманитарного, целостного мышления, молодые люди не имеют представления о взаимосвязи всех общественных явлений во времени и пространстве. Студенты отделяют современность от всей истории

социального развития. Соотнести конкретные факты и явления современности с закономерностями общественных отношений молодым людям очень сложно, так как их багаж общей культуры обеднен. Для них процесс осмысления фактов современности, как проявлений универсальных закономерностей человеческого существования, начинается, подчас, лишь в университете. Гуманитарные науки, по их мнению, не имеют прикладного значения, поэтому многие студенты технического вуза основное внимание стараются уделить, прежде всего, точным и профильным дисциплинам. Однако важно понимать, что изучение гуманитарных предметов формирует способ целостного объемного мышления, который помогает всесторонней реализации творческих потенций личности.

Учебные занятия по таким дисциплинам, как литература, культурология и др. имеют огромное значение, как форма необходимого двустороннего общения студента и преподавателя. Ведь любой дискуссионный момент учебного занятия предполагает воспроизведение и использование знаний, являющихся частью общей культуры.

Все чаще преподавателям гуманитарных дисциплин приходится сталкиваться с качественно иными, чем несколько лет назад, трудностями. Одной из проблем, усугубленной массовой коммерциализацией образования, является постепенная утрата ценности образования, образованности как духовной ценности.

До сих пор в сознании студентов существует противопоставление «гуманитарий – технарь», «физик и лирик». Специальную техническую информацию студенты воспринимают как необходимую и соответствующую выбранному профилю, нужную для работы на производстве. Гуманитарные дисциплины рассматриваются как бесполезные для будущей профессиональной деятельности или студенты затрудняются оценить их значимость.

Действительно, слабая связь между изучаемым предметом и волнующими студентов проблемами, недостаточно высокое качество преподавания неоднократно были описаны в литературе как причины малой значимости гуманитарных предметов для студентов технических вузов (1, 4).

Современные образовательные стратегии ориентированы на подготовку узкого специалиста, в совершенстве владеющего информационными технологиями, но лишенного общей гуманитарной культуры. Такой технократический подход ориентирован на унификацию и стандартизацию не только продукции в промышленности, но и мировоззренческих установок, ценностных устремлений. Гуманитарный подход способствует сохранению неповторимости и уникальности во всем, включая образование. Позитивный момент заключается в том, что в технических вузах осознают, что гуманитарное образование может спасти нас от цивилизованного варварства сохранив необходимый уровень цивилизованности страны.

Сложившаяся ситуация требует пересмотра подхода к обучению по гуманитарным дисциплинам, снимает с повестки дня задачу вложить в студента максимальное количество сведений по предмету. Преподавание должно быть пересмотрено в сторону обучения навыкам самостоятельно мыслить, систематизировать, анализировать информацию, умения вести диалог, проявлять инициативу, излагать самостоятельно мысли, аргументировать. Особую роль в преподавании гуманитарных дисциплин играет непосредственное межличностное общение. Акцент не на зазубривание, а на живой диалог, возможность студента самому сформулировать свои мысли, определиться со своими ценностными ориентациями, - та основа, которая позволит заинтересовать студента, сделает преподавание гуманитарных дисциплин актуальным предметом в техническом вузе.

Литература

1. Андреев А. Гуманитарная педагогика высшей технической школы // Высшее образование в России. 2008. .

2. Гричаникова И.А. Формирование нравственной культуры в техническом вузе. - Белгород. Крестьянское дело, 2002.
3. Программы развития вузов как фактор совершенствования высшего профессионального образования // Ректор вуза. – 2011. - №3.
4. Сорокин Г.М. Проблемы гуманитаризации технического образования в вузе. Ставрополь, 2006.
5. Рубинштейн С.Л. Основы психологии, М., 1935.
6. Пряжникова Е. Ю., Чистовский Д. И. Психологические особенности профессионального самосознания студентов с ОВЗ на этапе освоения профессии «Психолог» // I Международная научно-практическая конференция: «Другое образование: взаимодействие общества, семьи и образовательных организаций в эпоху перемен»: Научные материалы. – М., 2014. – С. 120-126

МОДЕРНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ

Ксенда О.Г.
кандидат психологических наук, доцент
Белорусский государственный университет

В статье анализируются особенности учебной деятельности современных студентов. Представлена характеристика требований учащихся к обучению. Предлагается авторский подход к модернизации лекционной и практической работы. Описывается проведение лекций-визуализаций и практических занятий с использованием деловых, ролевых и имитационных игр.

Ключевые слова: студенты, учебная деятельность, деловые, ролевые и имитационные игры.

После 90-х годов XX века на постсоветском пространстве многократно увеличилось количество гуманитарных вузов. Большинство из них предлагают платное образование, поэтому достаточно снисходительно относятся к успеваемости оплачивающих обучение студентов. Соответственно, это ведет к снижению уровня требований и проходных баллов, уменьшения конкуренции. Так высшее образование, особенно гуманитарное, приобретает статус легко доступного и не требующего усилий обучающегося процесса. Исследования показывают, что современная молодежь и так является носителем особых гедонистических жизненных ценностей, транслируемых средствами массовой информации, преобладанием материальных ценностей над духовными, ориентацией на материальное благополучие, инфантилизацией, стремлением к легкой и беззаботной жизни, реалистичностью жизненных планов, отсутствием определенных и четких жизненных стратегий (все в жизни появится само собой, вдруг, как-нибудь) [5]. Это сильно осложняет организацию учебной деятельности тех, кто получает высшее образование. Исследования, выполненные в гуманитарных, медицинских и технических вузах [3, 4, 8, 9] демонстрируют данные, о том, что современные студенты отличаются невысоким уровнем подготовки, низким уровнем мотивации к учебной деятельности. Последняя сегодня опирается на личностную оценку получаемой информации в соотнесении с будущей профессией. Эта оценка базируется на трех категориях:

- необходимость информации (это мне будет необходимо для жизни и деятельности),
- полезность (это мне может пригодиться в будущем, в работе),
- интересность (это привлекательно и интересно для меня).

Восприятие информации значительно активизируется при использовании цифровых технологий, в эпоху распространения которых и выросли современные студенты и уже принципиально не могут существовать без них. Однако «доступность различных

гаджетов, их возможности, связанные с мировой информационной сетью Интернет, соответственно, быстрота извлечения и доступность любой информации привели к обесцениванию знаний как таковых, потере авторитета носителей знаний – педагогов и ученых, изменению качества когнитивных процессов учащихся» [4]. Нынешнее поколение отличает так называемое «клиповое мышление», которое построено на визуальных образах, а не на логике и текстовых ассоциациях и предполагает переработку информации небольшими порциями. Такая особенность современных студентов обусловлена все тем же распространением цифровых технологий, особенностями существования и представления информации на соответствующих носителях. Это постепенно привело к утрате у молодежи возможностей работы с объемной информацией и большими текстами. «Они привыкли к мгновенным переходам гипертекста, скачанной музыке, телефонам в карманах, библиотекам в своих ноутбуках, всплывающим сообщениям, уведомлениям и мгновенному обмену СМС. Они живут в сети всю свою жизнь или большую её часть. У них не хватает терпения для лекций, логики пошаговых действий, примитивного пересказа…» [10]. Работы российских исследователей [1] показали, что выпускники школ, а соответственно и студенты не умеют работать с информацией, с текстами (использовать разные стратегии и виды чтения; по-разному интерпретировать, видеть разные точки зрения на явление и их основания), применять предметные знания, привлекать свой опыт, вырабатывать стратегии учебных действий. В целом, учебная деятельность воспринимается студентами неоднозначно. Наши исследования [2] показывают, что практически половина студентов (47%) предпочитают совместное выполнение учебных заданий, 31,6% – индивидуальную работу на практических занятиях, каждый пятый участник опроса (21,4%) не видит разницы между совместным и индивидуальным выполнением учебных заданий (различия статистически значимы на 1%-ном уровне по критерию χ^2). Вместе с тем, наиболее эффективной у студентов считается индивидуальная форма работы (44%).

Сегодня студенты особенно ценят практическую ориентированность знаний (как и где их можно применить) и их «интересность». Последнее отражает то, как были эти знания преподнесены, в какой форме, вызвали или не вызвали интерес, скучали или нет студенты на занятиях. Немаловажным фактором стала наглядность (презентации, видео- или аудиоинформация). Студенты предъявляют к процессу преподавания целый ряд требований: интересно, занятно, увлекательно; доступно, ясно, понятно, с примерами из жизни; наглядно, с использованием технических средств; современно, с учетом последних веяний и достижений науки и практики; практически ориентировано, с возможностью применения знаний не только в профессиональной деятельности, но и в реальной жизни.

Перечисленные особенности студенчества требуют модернизации образования от перестройки самого учебно-воспитательного процесса до организации обучения в целом. Мы уже несколько лет работаем в данном направлении, постепенно изменяя подготовку психологов в Белорусском государственном университете (г. Минск, Беларусь).

Для мотивации студентов мы модифицировали рейтинговую систему. Изначально она опирается на значимость дисциплины для каждого конкретного студента. После представления учебного курса и его основного содержания (студенты получают полную развертку содержания курса, план лекций, план и содержание работы на семинарских и практических занятиях, перечень основных и дополнительных заданий) мы предлагаем определиться, насколько персонально для каждого значим курс. Этот методический прием подразумевает развитие у студентов ответственности за собственный выбор.

Следующим шагом является индивидуальный выбор формы организации учебной работы.

Первая форма требует от студента постоянной активной работы в семестре и активного взаимодействия с преподавателем: посещение лекций, семинаров,

практических; выполнение обязательных и дополнительных заданий; систематический контроль знаний в виде прохождения квестов, решения кейсов, участия в играх, коллоквиумах. При выполнении всех требований студенты получают оценку за курс по итогам рейтинга.

Вторая форма организации обучения рассчитана на тех студентов, которые не нашли для себя применения знаний из предложенного курса, не видят его значимости. Им выдается необходимое информационное обеспечение (учебник по курсу, презентации информации по всем темам, дополнительная информация (ссылки на статьи, книги)), предлагается самостоятельное изучение материала без обязательного посещения занятий, проводятся периодические контрольные мероприятия в виде тестирования по основным разделам курса, блиц-опросов, коллоквиумов по темам или разделам. Итоговый контроль проходит в виде развернутого экзамена, на котором студент должен ответить на основные и дополнительные вопросы преподавателя. Возможно выполнение индивидуального проекта по изучаемой дисциплине, в котором будут отражены все основные темы курса, продемонстрировано понимание его базового содержания.

Такая организация обучения развивает у студентов навыки и умения принятия решения и ответственность за сделанный выбор. В данном случае – это либо активная работа в семестре и минимальный итоговый контроль, либо самостоятельная работа в семестре по изучению дисциплины и масштабный итоговый контроль – изволь продемонстрировать усвоенные тобой знания. Эта организация дает студентам возможность выбора, ведет к самомотивированию.

Собственно учебный процесс мы попытались модернизировать, учитывая особенности познавательной деятельности нового поколения.

Лекции проводятся как лекции-визуализации, а мобильные телефоны пытаемся превратить из врагов преподавателя в помощников [6]. Так, презентации всех тем читаемых дисциплин размещаются на сайте университета и предъявляются студентам на их собственных гаджетах. Каждый может смотреть лекционную информацию на своем телефоне, планшете, компьютере. Приверженцы бумажного варианта могут вывести себе текстовый вариант и работать с таким носителем. В процессе работы на лекции мы даем время ознакомиться с содержанием определенных слайдов, поясняем текст, проводим обсуждение информации, даем возможность высказать свое мнение и оценку. Это экономит время на ознакомление с текстом, дает возможность аудитории активно взаимодействовать с преподавателем, демонстрировать видеофрагменты, иллюстрирующие материал. Боле того, у каждого студента есть возможность что-то дополнить непосредственно в своей презентации, которая останется у него как аналог конспекта в академической модели преподавания. Так постепенно накапливается обширный систематизированный материал по курсу, который хранится на собственном гаджете студента и электронной почте группы, что делает информацию доступной.

Мы полагаем, что попытки педагогов «отобрать» у студентов мобильные телефоны или «победить» их обречены на провал. Сегодня телефон – это «продолжение руки», «часть» организма. Молодые люди испытывают потребность в постоянной информации о событиях близкого окружения в социальных сетях, нуждаются в новостных лентах, чтобы быть в курсе происходящих в мире перемен, в свободном доступе к информационному пространству, чтобы «достать» оттуда недостающую в определенный момент информацию. Они привыкли к всем благам, которые обеспечивает современный гаджет. Соответственно, необходимо, как говорил когда-то К. Роджерс, принять это как данность и жить дальше в изменившихся условиях, а не упорно продолжать борьбу с телефонами и планшетами.

Практические занятия проходят в основном в виде выполнения упражнений, круглых столов и дискуссий, ролевых, имитационных и деловых игр, что позволяет

говорить о практическом применении полученных знаний [7]. Это и есть реализация практико-ориентированного и проблемного подходов, постепенно заменяющих академический.

Игру относят к интерактивным методам обучения. Она опирается на моделирование и проигрывание определенных ситуаций, связанных с будущей профессиональной деятельностью обучающихся. В процессе игровой деятельности студенты имеют возможность осознать необходимость свободного оперирования усвоенными теоретическими знаниями, проработать практические навыки, проявить творческие способности, подготовиться к будущей профессиональной деятельности. Ролевые и имитационные игры позволяют не только «увидеть» будущую деятельность, но и «прожить» ее, эмоционально прочувствовав и пережив события, действия, коммуникативные акты, а также последствия действий и высказываний.

Деловые игры представляют собой решение кейсов – описания некоего рабочего процесса, который не завершен. Студентам предлагается представить возможные варианты решения ситуации. Эти варианты обсуждаются, анализируются преимущества и недостатки каждого решения. В этом случае студенты получают знаниевый опыт: что можно будет сделать, если это произойдет в реальной профессиональной деятельности.

При проведении имитационных и ролевых игр у учащихся есть возможность приобрести еще и эмоциональный опыт, пережить хотя бы в игре реальную ситуацию. Студенты проигрывают рабочие ситуации, встречающиеся в деятельности психолога. Эти игры могут иметь определенный сценарий, а могут быть с открытым финалом. В первом случае между учащимися распределяются роли, они знакомятся со сценарием и проигрывают его в предложенном варианте. Затем проходит обсуждение. Игры с открытым финалом максимально приближены к реальной деятельности. Участники получают роли и начало ситуации. Затем в процессе игры они должны проиграть свои будущие профессиональные действия в такой ситуации. После чего обсуждение происходит по предыдущей схеме.

Ролевые и имитационные игры дают возможность студентам понять качество своих знаний по проблеме, ощутить возможности их перевода из теоретической плоскости в практическую. Отметим высокий уровень удовлетворенности студентов такими видами работы, их активность и интерес.

Анализ студенческих эссе, которые мы проводим на ежегодной рефлексии курса показывает преобладание положительных откликов студентов на такую организацию учебной деятельности. Она учитывает особенности их познавательной активности и соответствует их запросам относительно профессионального образования.

Abstract: The article analyzes the peculiarities of the educational activity of modern students. The characteristics of students' requirements for training are presented. The author's approach to the modernization of lecture and practical work is suggested. It describes the conduct of lectures-visualizations and practical exercises using business, role-playing and imitation games.

Keywords: students, educational activity, business, role and imitation games.

Литература

1. Исаева Е.Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса [Электронный ресурс]: http://www.mprj.ru/arhiv_global/2012_4_1 5/nomer/nomer20.php
2. Клышевич Н.Ю., Ксенда О.Г. Учебное сотрудничество в формировании профессиональных компетенций студентов// Актуальные проблемы психологии развития личности: сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы; науч. ред.: А.В. Ракицкая, О.Г. Митрофанова. – Гродно: ГрГУ, 2017. – 354 с.- С. 164-169.

3. Кравченко Ю.С. К проблеме формирования учебной мотивации студентов/ Ю.С. Кравченко // Психология в России и за рубежом: материалы Международ, заоч. науч. конф.; Санкт-Петербург, октябрь 2011 г. – СПб.: Реноме, 2011. – С. 104-106.
4. Ксенда О.Г., Мотивация и организация учебной деятельности современных студентов // Современная молодежь и общество. Сборник научных статей. Выпуск 5. «Образование и инновации: история, традиции и современность». Минск, РИВШ, 2017. – 94 с. С. 35 -40.
5. Ксенда О.Г. Жизненные цели и ценности подростков и молодежи // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам VII Международной научно-практической конференции 28-30 декабря 2016 года / под общ. ред. проф. Л.М. Попова, проф. Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2017. – 475 с. - С.224-229
6. Ксенда О.Г. Цифровые технологии в современном образовательном процессе //Система менеджмента качества и качество преподавания: Материалы 14-ой научно-методической конференции, посвященной памяти профессора И.Л. Зеленковой, Минск, 28 марта 2017 года. – Минск, БГУ, 2017. — 99 с. – С.37-39. // [Электронный ресурс] http://ffsn.bsu.by/ru/ssylki-na-provedennye-konferentsii/14-2017-god.html
7. Ксёнда О. Г., Метлицкий И. Е. Использование имитационных и ролевых игр в подготовке психологов //Система менеджмента качества и качество преподавания: Материалы 14-ой научно-методической конференции, посвященной памяти профессора И.Л. Зеленковой, Минск, 28 марта 2017 года. – Минск, БГУ, 2017. — 99 с. –С. 39-40. // [Электронный ресурс] http://ffsn.bsu.by/ru/ssylki-na-provedennye-konferentsii/14-2017-god.html
8. Кудринская Л.А. Особенности учебной мотивации студентов технического вуза/ Л.А. Кудринская, В.С. Кубарев//Социс. -2012. -№ 3.-С. 116-120.
9. Луцкова Л.Н., Русина Н.А. Исследование факторов, влияющих на учебную мотивацию студентов медицинского вуза / Л.Н. Луцкова, Н.А. Русина [Электронный ресурс]: http://www.medpsy.ru/mprj/arhiv__global/2012_2_13/nomer/nomer23.php.
10. Пренски, Марк. Аборигены и иммигранты цифрового мира //On The Horizon (MCB University Press, Vol. 9 № 5, октябрь 2001 г.) http://gimc.ru/content/statya-marka-prenski-aborigeny-i-immigranty-cifrovogo-mira

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Н.Г. Молодцова
канд.псих.наук, доцент
Московский Педагогический Государственный Университет, г. Москва

В статье рассматриваются особенности формирования исследовательских умений младших школьников в процессе выполнения ими проектной деятельности. Выделяются этапы проектной деятельности и исследовательские умения, формируемые на каждом этапе. Анализируются виды помощи педагогов в процессе выполнения проекта детьми. Приводится пример развития исследовательских умений в процессе проектной деятельности в области робототехники ученика 3го класса.

Ключевые слова: исследовательские умения, проектная деятельность, зона актуального развития, зона ближайшего развития, робототехника, обучающая помощь, стимулирующая помощь, направляющая помощь.

В настоящее время в системе школьного образования в соответствии с современными требованиями ФГОС стали активно применяться идеи создания

учащимися исследовательских и проектных работ, начиная с младшего школьного возраста [1, 3, 4]. Проектная деятельность прежде всего направлена на активизацию познавательной мотивации и формирование исследовательских умений младших школьников, к числу которых относятся: умение видеть проблемы, умение выдвигать гипотезы, умение задавать вопросы, умение давать определения понятиям, умение классифицировать, умение наблюдать, умение экспериментировать, умение высказывать суждения, делать умозаключения и выводы. Между тем зона актуального развития (ЗАР) младших школьников не позволяет им осуществлять работу над проектом самостоятельно, без грамотного сопровождения и пошаговой помощи со стороны взрослых, педагогов и родителей, поскольку исследовательские умения детей 7-10 лет находятся в зоне ближайшего развития (ЗБР) и не могут быть сформированы без специального руководства, без учебного сотрудничества на уровне «ученик - учитель». Причем пошаговая помощь ученику со стороны взрослого должна быть дозирована и выстроена по принципу от минимальной к максимальной по мере необходимости, от направляющей и стимулирующей до обучающей. Только при таком подходе ученик будет находиться не в пассивной позиции обучаемого, а в активной позиции обучающегося, выполняющего своё первое маленькое исследование [2]. Как только определенное исследовательское умение ученика из ЗБР перейдёт в ЗАР, пошаговая помощь педагога должна быть минимизирована, вплоть до прекращения.

Попробуем проанализировать уровень самостоятельности в реализации формирующихся исследовательских умений младших школьников в соответствии с этапами выполнения проектной деятельности.

Таблица N1. Уровни исследовательских умений младших школьников

Этапы проектной деятельности	*Исследовательские умения младших школьников, формируемые на данном этапе*	*ЗАР учащегося (ученик может реализовать самостоятельно, без помощи взрослого)*	*Умения, лежащие в ЗБР учащегося (ученик может реализовать с помощью взрослого, находясь с ним в интенсивном сотрудничестве)*
1. Выбор проблематики исследования (темы, исходя из интересов ученика и её актуальности).	Развитие умения видеть проблему.	Ученик может выбрать сам	Может потребоваться стимулирующая и направляющая помощь взрослого
2. Постановка цели и задач исследования, составление плана работы.	Развитие умения выдвигать гипотезу.	Частично может, начиная с 3 класса.	Обучающая помощь взрослого при выделении и формулировке задач.
3. Сбор необходимого теоретического материала по выбранной теме (работа с литературой,	Развитие умения давать определения понятиям.	Сам может частично	Сопровождающая и направляющая помощь взрослого

посещение выставок, конференций, мастер классов, лабораторий)			
4. Выполнение теоретического анализа собранного материала (систематизация и его классификация)	Развитие умения классифицировать, делать умозаключения.	Сам пока не может	Обучающая помощь взрослого. Выполняется в процессе совместной деятельности.
5. Организация и проведение эмпирического исследования (составление анкеты, проведение опроса и наблюдения)	Развитие умения наблюдать, умения задавать вопросы	Сам пока не может	Направляющая и обучающая помощь взрослого
6. Проведение практической работы (опыты, эксперименты, создание моделей)	Развитие умений и навыков экспериментирования, умения наблюдать	Частично может сам	Направляющая помощь, если её недостаточно, переход к обучающей помощи
7. Обработка и представление результатов исследования составление схем, гистограмм и прочее)	Развитие умения взаимодействовать с парадоксами, умения высказывать суждения.	Сам пока не может	Обучающая помощь взрослого
8. Обобщение и презентация результатов исследования.	Развитие умения делать умозаключения и выводы	Сам пока не может	В тесном сотрудничестве со взрослым. Обучающая помощь.

Проектная деятельность школьников начинается с выбора направления и темы исследования, исходя из личных интересов учащегося и актуальности затрагиваемых в проекте вопросов, как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Темы исследования могут быть самые разнообразные, например «Откуда берется плесень», «Химия в чашке чая», «Жизнь птиц в зимнем городе», «Яблоко в литературе и искусстве» и т. п. Наиболее интересный материал для выбора проблематики проектной деятельности учащихся содержит область современных технических исследований и прорывных технологий, к числу которых относится например робототехника, которая активно и стремительно развивается как в России, так и за рубежом. За последнее время появилось много новых разновидностей роботов, которые активно применяются в машиностроении, в социальной сфере (роботы в магазинах, на выставках, в медицине и даже в школе), о чем большинство людей, далеких от этой сферы деятельности, даже не догадываются, между тем современные ученые пророчат роботам большое будущее и активно дискутируют на

тему роли роботов жизни человека (будут ли они главными помощниками человека или наоборот захватчиками – разрушителями).

В качестве примера такого проекта приведем работу ученика 3 «Б» класса Московской школы №1358 Евгения П. (9лет) на тему « Кто такой Промобот?» Целью его исследования было – узнать какие бывают роботы вообще и для чего они предназначены, а также исследовать представления учащихся о роботах и конкретно о Промоботе - роботе для рекламы, сделанном в Перми в 2015 году. Тему исследования мальчик выбрал самостоятельно, исходя из личных интересов и увлечения техникой, а вот грамотно сформулировать задачи исследования он смог только в процессе активного сотрудничества с педагогом и руководителем кружка робототехники, который он посещает. В итоге задачи проекта были сформулированы следующим образом: 1. Провести теоретический анализ проблемы возникновения и развития робототехники в отечественной и зарубежной науке и практике, 2. Провести эмпирическое исследование представлений о роботах с учащимися средней школы и студентами, 3. Создать и провести технические испытания собственных моделей роботизированных установок по переработке промышленных отходов, и показать их практическую пользу. На первом этапе исследования ученик самостоятельно находил в интернете информацию о роботах, активно ее изучал, знакомился с образами роботов в детской и юношеской художественной литературе. Затем вместе со всей своей семьей посетил международную выставку роботов, чтобы лично увидеть какие бывают роботы и что они умеют делать. Личное знакомство с роботами на практике и даже попытки поучиться управлять ими способствовали еще большей активизации познавательной мотивации Евгения и включённости в активное исследование данного вопроса. На этапе теоретического анализа полученной информации в процессе систематизации знаний ученик составил собственную классификацию роботов, причем смог сделать это почти самостоятельно, потребовалась только направляющая помощь взрослого. Эмпирический этап исследования в рамках данного проекта был посвящен организации и проведению социологического опроса, направленного на изучение представлений о роботах у современных школьников и студентов. На этой стадии проектной деятельности потребовалась, пожалуй, самая большая обучающая помощь взрослого, включающая в себя обучение грамотному составлению вопросов анкеты, обработку полученной информации, построение сравнительно - сопоставительных столбиковых гистограмм. Так в анкету вошли следующие 5 понятных и простых для понимания учащимися вопросов: Кто такой Промобот? Есть ли у вас дома робот? Как повлияют роботы на наш мир? Какие роботы самые нужные? Легко ли сделать робота? К каждому вопросу были составлены варианты ответов, после чего анкеты были распечатаны и автор проекта смог полностью самостоятельно провести анкетирование как учащихся своего класса, так и студентов Московского педуниверситета, доступ к которым он смог получить благодаря организующей помощи педагогов. На этапе обработки полученной вследствие опроса информации и её интерпретации была организована совместная деятельность учащегося с учителем и руководителем кружка робототехники, что позволило сделать качественный сравнительно сопоставительный анализ представлений разных групп учащихся о роботах и сформулировать выводы.

Последний этап данной проектной деятельности касался создания собственных макетов действующих моделей роботизированных линий с помощью конструктора Lego eLab в кружке робототехники. Поскольку к этому этапу ученик уже был полностью подготовлен теоретически и имел необходимые представления и первичные умения в этой области, он смог самостоятельно придумать и создать мобильный компактор для переработки твердых отходов; Робота - уборщика со специальными захватами для сбора мусора; Шредер для предварительного измельчения отходов. Следует также отметить, что

в завершении работы над проектом у ученика возникло желание напечатать свой шредер на лазерном 3Д принтере, что и было в итоге реализовано им под руководством педагогов в научной лаборатории МИСИС. Изготовленные Евгением макеты могут использоваться для практических целей, например, изготавливать гофрированную бумагу для уроков ИЗО, измельчать стружки на уроках технологии или наводить порядок на рабочем столе.

Таким образом, исследовательские умения учащихся активно формируются в процессе непосредственного сотрудничества со взрослыми при рассмотрении проблемы, лежащей в основе проектной деятельности школьника, как на этапе постановки проблемы, так и на этапах поиска информации, систематизации, представления полученного знания и использования его на практике.

Abstract. In the article features of formation of research abilities of younger schoolboys in the course of performance by them of design activity are considered. The stages of the project activity and the research skills formed at each stage are singled out. The types of assistance of teachers in the process of project implementation by children are analyzed. An example of the development of research skills in the process of project activity in the field of robotics for a 3rd-grade student.

Keywords. Research skills, project activities, the zone of actual development, the zone of proximal development, robotics, training assistance, stimulating aid, guiding aid.

Литература

1. *Иванова Н.В.* Формирование учебной мотивации младших школьников средствами проектной деятельности // Психология обучения. 2012. N10. С.52-60.
2. *Молодцова Н.Г.* Практикум по педагогической психологии. 2-е изд. – СПб.; Питер, 2009. 208 с.
3. *Мохова И.Н.* Критериально – диагностическая база формирования учебно – исследовательской деятельности младших школьников. // Нижегородское образование. 2012. N1. с.157-163.
4. Развитие исследовательских умений младших школьников / под ред. М. Б. Шумаковой. М.: Просвещение, 2011. 215 с.

ОТДЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

Разбейко Н.В.

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Донецкая академия управления и государственной службы при Главе Донецкой Народной Республики», кафедра хозяйственного права

В тезисах предложены конкретные практические предложения по модернизации образования и психологической службы: обучению преподавателей и студентов методам мышечной релаксации с целью повышения ресурсов обучения. Кроме этого приводятся по модернизации образования в Донецкой Народной Республике – создание диссертационных советов по юридическим специальностям.

Ключевые слова: обучение мышечному расслаблению; бизнес-инкубатор; диссертационный совет в ДНР по юридическим специальностям.

Вопрос о необходимости преобразований в сфере образования с целью его улучшения – извечный вопрос, постоянный стимул для преподавателей.

1. О повышении степени практической подготовки педагогов, обновлении содержания их практико-ориентированной программы магистратуры по направлению подготовки «Образование и педагогические науки» с целью формирования компетенции в

области исследования, проектирования и реализации целостного педагогического процесса выступают ряд авторов таких, как Гафуров И.Р., Валеева Р.А., Калимуллин А.М., Сахиева Р.Г. [2].

Кроме этого, как считают некоторые ученые, преподаватель должен знать и использовать работу механизма в процессе обучения, предлагая обучающемуся чередовать состояния активности (бета-состояние напряженного поиска) паузами отдыха, расслабления, мечтательности (альфа- и тета-состояния релаксации). Альфа- и тета-волны создают гармоничный баланс между левым полушарием, отвечающим за рациональное мышление, и правым (творческая активность), в то время как организм полностью расслаблен. Это обеспечивает процесс не только восприятия, но и ускорения усвоения знаний, переработки знаний в умения и навыки. Релаксация используется в учебном процессе не просто для снятия напряжения и оздоровления функционального состояния, но и презентации новой учебной информации, потому, что именно в процессе релаксации наилучшим образом может быть реализованы первый и второй этапы восприятия и переработки информации. Релаксация позволяет учащемуся ориентироваться на свой личный опыт и в тоже время включает в работу оптимальный режим работы ритмов головного мозга [1, с. 84-87].

Таким образом, важно отметить необходимость введения во всех образовательных учреждениях курса для преподавателей с целью получения навыков мышечного расслабления, а в дальнейшем обучать преподавателей осознанному процессу обучения путем чередования бета-состояния и альфа- и тета-состояний в процессе обучения студентов. Это повысит качество осознания информация уже в процессе лекции.

Кроме вышеизложенного, одной из важных составляющих обучения является психологическая подготовка обучающихся к ведению бизнеса:

– позитивное мировоззрение;
– стратегическое мышление;
– мотивацию на достижение результата;
– устойчивость к стрессам;
– умение мышечного расслабления и др.

В связи с вышеизложенным хотелось бы ввести в обязательную часть для студентов (не психологического направления подготовки) конкретные действующие обучающие программы, с целью **получения навыков** выведения себя из негативных психологических состояний, поддержания позитивного настроя, мышечного расслабления, само мотивации на достижение результата. Данные навыки возможно развивать в условиях тренинга в рамках бизнес-инкубатора при образовательном учреждении. Только при помощи психологической науки можно воспитать и обучить будущих предпринимателей и руководителей предприятий.

На данный момент в образовательных учреждениях и профессиональных образовательных организациях используются такие способы и методы гражданско-патриотического развития молодежи, воспитания на основе трудовой деятельности, профилактики асоциального поведения молодежи:

– создание студенческого производства;
– создание бизнес-инкубаторов в высших образовательных учреждениях;
– использование студенческого труда в летний период;
– ***курсы предпринимательства для студентов;***
– создание и использование интернет-ресурсов «Образовательное производство»;
– методическое сопровождение гражданско-патриотического воспитания в среде молодежи;

– коммерциализация результатов учебно-производственной деятельности в профессиональных образовательных организациях (разработка программы по практическому маркетинговому сопровождению учебно-производственной деятельности: консультирование, обучающие семинары, стажировки);

– разработка необходимого юридического обеспечения студентов.

Важно создать при государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования бизнес-инкубаторы, которые могут проводить обучение студентов основам планирования и ведения бизнеса, налогообложения, ответственности в экономической сфере. В рамках бизнес-инкубатора могут быть предложены компьютерные классы для обучения, комнаты для студентов для аренды под офис. Самое главное – это обучение составлению бизнес-плана для получения кредита в банке или у партнеров по бизнесу.

2. В Донецкой Народной Республике образование находится на очень высоком уровне. Однако необходимы диссертационные советы по юридическим специальностям с целью соблюдения всех требований лицензионного и аккредитациионного законодательства. В образовательных учреждениях существуют аспирантуры, но защиты диссертаций по юриспруденции не проводится. Поэтому для увеличения количества и качества профессионалов в сфере юриспруденции необходимо создать по юриспруденции объединенный диссертационный совет с Российскими образовательными учреждениями. Такая возможность предусмотрена в пункте 14 Положения о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук от 10 ноября 2007г.

Только объединив усилия можно решить данную проблему и модернизировать образование в ДНР. В связи с вышеизложенным, необходимо подчеркнуть важный момент – это готовность российских образовательных учреждений **официально** поддержать инициативу открытия диссертационных советов по юриспруденции.

Annotation. The theses offer specific practical proposals for the modernization of education and psychological services: teaching teachers and students the methods of muscle relaxation in order to increase learning resources. In addition, it is given on the modernization of education in the Donetsk People's Republic - the creation of dissertational councils on legal specialties.

Keywords: training in muscle relaxation; business incubator; Dissertation council in DNR on legal specialties.

Литература

1. *Антоненко Н.В., Ульянова М.В.* Педагогика ноосферного развития / М.: Экон-Информ, 2007. 220 с. ил.

2. *Гафуров И.Р., Валеева Р.А., Калимуллин А.М., Сахиева Р.Г.* Опыт апробации практико-ориентированной программы магистратуры по направлению подготовки «Образование и педагогические науки» (Педагог основного общего образования) // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 25—37. doi: 10.17759/pse.2018230102 // [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/92053/pse_2018_n1_Gafurov_Valeeva_Kalimullin_et_al.pdf

3. Приказ Министерства образования и науки России «Положение о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» № 1093 от 10 ноября 2007г. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://vak.ed.gov.ru/documents/10179/0/Приказ%20№%201093+от%2010.11.2017.pdf/21663bcc-c000-4580-83c6-73c562663cbe

ТЬЮТОРСКАЯ ПОЗИЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

К.А. Улановская
канд.пед.наук, доцент
кафедра психолого-педагогических и театральных дисциплин
АНО ВО МИТУ-МАСИ

В статье рассматривается сущность понятий тьютора, тьюторского сопровождения, тьюторской позиции. Выделены критерии тьюторской позиции преподавателя. Обоснована специфика тьюторской позиции преподавателя в условиях профессиональной подготовки психологов (готовность к субъект-субъектному взаимодействию, признание студента как ценности образования, готовность проектировать индивидуальный образовательный маршрут).

Ключевые слова: тьютор, тьюторская позиция, индивидуальный образовательный маршрут, образовательные потребности.

Процесс профессиональной подготовки психолога в условиях высшей школы в соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по направлению подготовки 37.03.01 «Психология», а также документами в области образования (в т.ч. Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 гг.) характеризуется гибкостью и вариативностью. Студенты вправе обучаться по индивидуальному учебному плану, выбирать те дисциплины, которые в наибольшей степени соответствуют их образовательным интересам. Для профессиональной подготовки психолога возможность выбора в условиях вуза станет основой для формирования навыков работы с индивидуальными психологическими запросами клиентов, с которыми им предстоит работать в будущем.

С одной стороны, студенты-психологи получают б*о*льшую ответственность за содержание своего образования и снимается вопрос о том, зачем изучать тот или иной курс, а с другой стороны – студентам сложно самостоятельно определить, что им необходимо изучать, как проектировать свой индивидуальный образовательный маршрут. Широкий спектр образовательных услуг, которые могут быть предоставлены студентам высшей школы, оттесняют классические принципы обучения (оптимальности, связи теории с практикой, научности, доступности и др.) на второй план, реализуя при этом неклассические принципы (открытости, вариативности, индивидуализации).

Следовательно, возникает потребность в преподавателях, которые обладают компетенциями в области индивидуализации образования, проектирования индивидуальных образовательных маршрутов. Такие преподаватели появились вместе с первыми университетами в XI-XII вв. Их называли тьюторы.

Отечественная образовательная система высшего образования построена на немецкой модели университетов с присущими ей кафедрами и факультетами, не предполагающими специальную должность, специального человека, который будет сопровождать движение обучающегося по индивидуальному образовательному маршруту. Английский университет положил начало тьюторству, благодаря его отличиям от немецкой модели университета. В английском университете каждый профессор читал и комментировал свою книгу. Университет не заботился о том, чтобы студенты слушали именно определённые курсы, в отличие от немецкой образовательной модели с ориентацией на учебную программу. Студент сам должен был выбирать курсы, которые позволят ему получить то или иное знание. В такой ситуации появился посредник,

тьютор, который мог бы помочь студенту в выборе того или иного пути получения им знаний [1].

Понятие «*тьютор*» в переводе с английского языка означает «домашний учитель, репетитор, наставник, опекун» [9]. Учёные определяют тьютора как педагога, который работает с принципом индивидуализации и сопровождает построение индивидуальной образовательной программы [5], «посредника», призванного соотносить культурные образцы, нормы, понятия с типом поведения и ожиданиями отдельного субъекта [4], особого типа преподавателя, играющего роль консультанта, наставника, организатора самостоятельной деятельности обучающихся по освоению содержания курса и личностно-профессиональному развитию [7].

Таким образом, *тьютор* - это своего рода наставник, который оказывает помощь в достижении наилучшего образовательного результата, обеспечивает «обратную связь», проводит групповые консультации (тьюториалы), консультирует и поддерживает индивидуальное образовательное движение студента.

В России должность тьютора вошла в единый квалификационный справочник должностей в 2010 г. В школах тьюторы уже активно работают, в то время как в вузах вопросы индивидуализации образования ложатся на плечи преподавателей. Поэтому в профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» говорится о том, что преподаватель высшей школы должен обладать таким умением, как использование педагогически обоснованных форм, методов и приемов обучения в соответствии с возможностями освоения образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания [8].

На современном этапе развития системы высшего психологического образования целесообразнее говорить о позиции, которая позволит преподавателям осуществлять свою профессиональную деятельность таким образом, что бы соответствовать современным тенденциям и требованиям стандартов образования, которые предполагают наличие б*о*льшей вариативности образовательных услуг, широкий спектр не только элективных курсов, факультативных занятий, программ дополнительного образования, но и образовательных технологий, позволяющих удовлетворить образовательные потребности студентов. Такой позицией является тьюторская позиция.

Тьюторская позиция понимается исследователями как профессиональное качество преподавателя, представляющее собой ценно-смысловое отношение педагога к своей профессии, его умение использовать тьюторские практики в качестве образовательных ситуаций развития [6].

Тьюторская позиция преподавателя в профессиональной подготовке психологов состоит в способности осуществлять тьюторское сопровождение, обеспечивая совместную со студентами-психологами рефлексию образовательной деятельности. Рефлексия образовательной деятельности предполагает осмысление образовательный действий и способностей студентов к их осуществлению [2]. Следовательно, тьюторская позиция преподавателя в профессиональной подготовке психологов в высшей школе является средством формирования навыков будущих психологов осуществлять индивидуальный подход в своей будущей профессиональной деятельности.

В процессе профессиональной подготовки психологов тьюторская позиция преподавателя состоит в том, что он становится своего рода посредником, связующим звеном между образовательным пространством и студентом, стимулируя его активность посредством удовлетворения образовательных потребностей. Преподаватель с тьюторской позицией обладает знанием видов и способов познавательной деятельности, возможных источников получения нового знания, этапов и методов тьюторского

сопровождения. Он (преподаватель) способен создавать для студента актуальное для него образовательное пространство.

Но, несмотря на роль преподавателя, обладающего тьюторской позицией, в организации движения студента-психолога по его индивидуальному образовательному маршруту, всё же источником целеполагания и активности является сам студент, так как именно он определяет цели своей деятельности, ее нормы и виды, осуществляет планирование, организацию и контроль, а главное – непосредственно реализует индивидуальный образовательный маршрут.

Тьюторская позиция преподавателя высшей школы дает возможность не просто эффективно организовывать процесс обучения, а постоянно создавать ситуации проявления, очевидности разных возможностей студента и необходимости выбора, принятия решения. При этом преподаватель готов обсуждать основания выбора, его последствия и роль, но делает выбор сам студент. В этом смысле преподаватель идет «за» студентами-психологами, сопровождая их самостоятельную деятельность.

Следует отметить, что тьюторская позиция преподавателя высшей школы – это не пассивная позиция констатации ошибок студентов. Преподаватель создает ситуации встречи открытого образовательного пространства и образовательного опыта студента-психолога. Поэтому тьюторское сопровождение – это совместная деятельность преподавателя и студента-психолога, в которой студент задает смыслы и реализует свой индивидуальный образовательный маршрут, а преподаватель формирует рефлексивную рамку.

Основная задача преподавателя с тьюторской позицией в профессиональной подготовке психологов – научить студента понимать себя и самостоятельно разрешать проблемные ситуации. Необходимо создание ситуации успеха как субъективного проживания студентом-психологов своих личностных достижений в контексте своей жизни и индивидуального развития.

Тьюторская позиция преподавателя является своего рода формой сопровождения процесса становления студента профессионалом в выбранной сфере деятельности, включая целеполагание, рефлексию, самооценку, «самомониторинг» образовательного движения [9].

Таким образом, *тьюторская позиция преподавателя в профессиональной подготовке психологов в высшей школе – это способность организовать взаимодействие студента-психолога с открытым образовательным пространством, направленное на поиск ресурсов и средств удовлетворения образовательных потребностей студентов.*

Т.И. Боровкова выделяет критерии тьютосркой позиции, к которым относит признание студента как ценности, цели и смысла образования, наличие позитивного взгляда на личностное развитие студента, направленность на толерантное взаимодействие со студентом на основе взаимопонимания и эмпатии, готовность к сотрудничеству со студентом, к диалогу как показателю субъект-субъектных отношений и демократического стиля общения [3]. При этом, позиция студента трансформируется от «приемника информации» к «строителю собственного знания» [3].

Тьюторская позиция преподавателя в процессе профессиональной подготовки психологов предполагает реализацию специфической для тьютора функции – психопрофилактической, поскольку будущие психологи должны быть готовы прорабатывать свои собственные личностные проблемы, прежде чем преступить к решению профессиональных задач. Опираясь на положение о том, что психопрофилактика состоит в выявлении причин психических нарушений и своевременное их выявление, можно сделать вывод о том, что тьюторская позиция преподавателя как средство психопрофилактической работы в высшей школе состоит в том, что студент-психолог осознает себя как ценность, чувствует позитивное к себе

отношение со стороны преподавателя, легко находит взаимопонимание с ним, готов сотрудничать и вступать в субъект-субъектные отношения.

Таким образом, тьюторская позиция преподавателя в профессиональной подготовке психологов проявляется в следующих признаках:

- преподаватель готов оказать поддержку студенту-психологу в формулировании его образовательного заказа на основе его индивидуальных образовательных интересов;
- преподаватель способен оказать помощь студенту-психологу в осознании его потребностей в приобретении профессионально значимых компетентностей и самореализации как будущего специалиста;
- преподаватель проявляет готовность проектировать совместно со студентом его индивидуальный образовательный маршрут
- преподаватель обладает направленностью на использование образовательный ресурсов разных уровней для удовлетворения образовательных потребностей студентов и их становлении как профессионалов (индивидуальный учебный план, мобильность в обучении, конференции, практики и пр.).

Abstract. The article deals with the essence of the concepts of tutor, tutor support, tutorship position. The criteria for the lecturer's tutorship position are singled out. The specifics of tutorship position in professional training of psychologists (readiness for subject-subject interaction, recognition of a student as the value of education, readiness to design an individual educational route) is substantiated.

Keywords: tutor, tutorship position, individual educational route, educational needs.

Литература

1. Абашева, О.В. Педагогическое содержание и технологическое оснащение тьюторской работы в исторической ретроспективе [Текст]/ О.В. Абашева // Тьюторское сопровождение исследовательской и проектной деятельности в университете / Отв. ред. С.Ф. Сироткин, Д.Ю. Гребёнкин. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, ERGO, 2008. – 192 с.

2. Беспалова, Г.Н. Модели тьюторского сопровождения [Текст] / Г.Н. Беспалова //Управление школой. Прил. к газ. ПС.-2004.-N 27-28.- С.23-27.

3. Боровкова, Т.И. Тьюторская позиция преподавателя высшей школы в процессе сопровождения внеаудиторной самостоятельной работы [Текст] / Т.И. Боровкова // Вектор науки ТГУ. – 2011. - № 1 (4). – С. 27 – 31.

4. Долгова, Л.М. Нормативно-правовое оформление тьюторской деятельности в образовательном учреждении [Текст] /Л.М.Долгова //Перемены.-2009.-N 3.-С.21-27.

5. Ковалева, Т.М. О деятельности тьютора в современном образовательном учреждении [Текст] /Т.М.Ковалева //Перемены.-2009.- N 3.-С.13-20.

6. Махов, А.П. Научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога [Текст]: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 общая педагогика, история педагогики и образования. – Нижний Новгород. – 2012.

7. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: Специализированный учебный курс [Текст]/ С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др. — М.: Изд. дом «Обучение-сервис», 2004.

8. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 N 608н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 24.09.2015 N 38993) // КонсультантПлюс.

9. Рыбалкина, Н.В. Образовательный туризм [Текст]/ Н.В. Рыбалкина / Московский Центр образовательных технологий, 2002.

10. Рылова, Л.Б. Место тьюторской позиции в современной системе профессионального образования [Текст]/ Л.Б. Рылова // Тьюторское сопровождение исследовательской и проектной деятельности в университете / Отв. ред. С.Ф. Сироткин, Д.Ю.Гребёнкин. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, ERGO, 2008. – С. 51 – 59.

Профилактика личностных, межгрупповых конфликтов и регуляция (медиация) конфликтных ситуаций в системе образования

СЛУЖБА МЕДИАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ЮВЕНАЛЬНАЯ ДЕВИАНТОЛОГИЯ: КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Ю.А. Клейберг
академик РАЕН, доктор психологических наук,
доктор педагогических наук, профессор,
Московский государственный областной университет

В статье представлена концепция стратегического развития школьной медиации и ювенальной девиантологии, ориентированная на междисциплинарность и межведомственную интеграцию, обеспечивающие подготовку востребованных современных специалистов − ювенальных технологов-медиаторов, тренеров из представителей различных специальностей. Концепция также является комплексной технологией конструктивного изменения поведения личности, а также дает возможность строить инновационные программы и проекты, направленные на разрешение проблем адаптации и дезадаптации, социализации, ресоциализации и воспитания, с одной стороны, и разработки авторских программ и технологий подготовки специалистов социальной сферы (психологов, ювенальных девиантологов, медиаторов, социальных педагогов и др.), – с другой.

Ключевые слова: медиация, школьная медиация, ювенальная девиантология, подготовка специалиста.

В современном постмодернистском мире противоречия, споры, разногласия и конфликты появляются все чаще, становятся все сложнее, а уровень их деструктивности и вероятность генерализации все выше.

В последние два десятилетия потребность в методах и подходах, способных создать условия для реального урегулирования споров и разногласий, постоянно возрастает. Образовательные учреждения и организации могли бы в этом процессе занять ключевое место. На фоне непрекращающихся конфликтогенеза, девиантогенеза и криминогенеза школьная медиация становится одним из наиболее востребованных и динамично встраивающимся в общественные отношения способов разрешения острых жизненных ситуаций.

Развитие служб школьной медиации в тандеме с ювенальной девиантологией в образовательных учреждениях относятся к системе альтернативных способов минимизации или полного разрешения нестандартных жизненных коллизий, и обусловлено целым рядом актуальных причин. Во-первых, современное общество все в большей степени характеризуется своим социальным расслоением, как общество включенных/исключенных (inclusion/exclusion), что приводит к безусловному росту социального напряжения, агрессивности и жестокости, конфликтности, обострению межличностных и межнациональных отношений и др. Во-вторых, продолжает ослабевать роль семьи в воспитании детей, утрачиваются ведущие позиции в процессах социализации детей, в организации их культурного досуга и т.п. При этом все в большей степени данные функции возлагаться на образовательные учреждения. В-третьих, тенденция минимизации и стабилизации, а по отдельным видам и формам, роста асоциальных проявлений в подростково-молодежной среде, продолжают оставаться актуальной проблемой (детская наркомания, алкоголизм, безнадзорность и беспризорность, подростковая преступность, проявление суицидального поведения и др.). В-четвертых, неопределенность ситуации, в которой оказался современный подросток, влечет его на путь девиантности и, как следствие, − происходит распад системы идентификации, возникает стихийная самоорганизация социума, значительное распространение чувства фрустрации, интрапунитивность (склонность постоянно обвинять за все неудачи самого себя), пессимизм, унижения, беспомощность и

беззащитность. В-пятых, недостаточное количество профессиональных медиаторов и центров подготовки медиаторов. Некоторые из причин указаны в Рекомендациях Минобрнауки России (от 18.11.2013 № ВК-844/07) по вопросам организации служб школьной медиации в образовательных организациях.

Кроме того, к числу факторов, повышающих актуальность создания служб школьной медиации и ювенальной девиантологии, относятся:

- Рост экстремистских проявлений в молодежной среде;
- Отсутствие или слабое развитие коллективных форм организации досуга учащихся;
- Увеличение разного рода зависимостей (алкогольная, наркотическая, интернет, TV, игровая, пищевая, киберкоммуникативная и др.) в подростково-молодежной среде.

Эти и многие другие причины неизбежно способствуют росту социального отчуждения, **эскапизму (желанию уйти от проблем),** амбивалентности чувств, социальной пассивности, конфликтам, протестам, тотальной маргинализации, а, в конечном счете, − ведут к деградации нации, поведенческим девиациям и насаждению криминальной культуры.

Поэтому чрезвычайно важным, как мне думается, является создание своеобразного социально-психологического буфера, который, безусловно, может стать для общества «подушкой» социальной и психологической безопасности, снизить девиантогенный и криминогенный накал в обществе, минимизировать проявление многих, особенно агрессивных форм девиантного поведения молодежи, в том числе и аверсивно-деструктивных.

К сожалению, в России ювенальная девиантология и школьная медиация в образовательных учреждениях еще не стали распространенным явлением. Это обстоятельство актуализирует проблему. Но они, все же, делают первые, робкие шаги в этом направлении, открывая дополнительные инновационные перспективы в обогащении учебно-воспитательного процесса, повышении его эффективности.

Следует заметить, что в России накоплен большой опыт деятельности служб примирения в сфере образования. В России медиация в школах с 2001 года развивается в форме Школьных служб примирения. Так, в 2009 году в России было 554 школьные службы примирения, 2010 году – 590 школьных служб примирения, в 2011 году – 615, в 2012 году – 748 служб примирения в 15 регионах [3, с.5]. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОСТ) основного общего образования как раз и ориентирован на «становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника основной школы»): «… как уважающего других людей, умеющего вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов» [6; 7; 8].

Оперативное внедрение служб ювенальной девиантологии и школьной медиации − важнейшей социальной инновации, востребованной жизнью – может стать одним из приоритетных и эффективных условий (факторов) в развитии современного воспитания и образования. Именно ювенальная девиантология и школьная медиация в творческом тандеме могут стать важнейшим методом разрешения конфликтов и споров, альтернативным по отношению к привычному административно-карательному способу.

В то же время в процессе такой интеграции медиация испытывает ряд трудностей. В настоящее время на многочисленных международных форумах по вопросам медиации постоянно поднимается вопрос о создании единой, принятой международным сообществом, концепции медиации. Большое внимание уделяется формированию представления о международном медиаторе, ввиду нарастающего значения медиации

как универсального, надюрисдикционного способа урегулирования трансграничных, межкультурных, межэтнических споров. Так, недавно была предложена концепция «глобального медиатора» [5]. В направлении формирования единого, разделяемого в различных странах, юрисдикциях, регионах, представления о медиации в ее современном понимании и медиаторе как представителе относительно новой профессии уже сделаны определенные шаги. В частности, были приняты кодексы профессиональной этики медиаторов, продолжается разработка профессиональных стандартов деятельности медиаторов.

Автор данной статьи разработал концепцию стратегического развития вышеназванного направления, апробировал метод медиации и пришел к выводу о необходимости внедрения этого метода и концепции в целом в учебно-образовательный и научно-исследовательский процессы гуманитарных вузов и колледжей.

Для этого необходима автономная структура – Центр (рабочее название «Ювенальная девиантология и школьная медиация»), в рамках которой осуществлялась бы подготовка, переподготовка, повышение квалификации специалистов по социальному взаимодействию − профессиональных медиаторов и тренеров для образовательной сферы, а также проведение просветительской, профориентационной, учебно-методической, исследовательской, учебно-научно-организационной и т.п. деятельности.

Генеральная цель этой структуры – междисциплинарная и межведомственная интеграция, способствующая подготовке пока отсутствующих, но востребованных специалистов − *ювенальных технологов-медиаторов, тренеров* из представителей различных специальностей: психологов, юристов, социальных педагогов, социальных работников, преподавателей, педагогов, менеджеров, социологов и др., предполагающая подготовку бакалавров и магистров по соответствующим программам в рамках психологического и психолого-педагогического образования, а также в системе постдипломного образования и повышения квалификации специалистов социономических профессий.

Методологической основой авторского подхода является концепция, принятая в отечественной психологии и педагогике и представленная в работах К.Д.Ушинского [4], П.Ф.Каптерева [2], Л.С.Выготского [1] и других выдающихся ученых, в которой приоритет отдается личностно-ориентированному становлению интеллектуально и духовно развитой личности. Однако российская образовательная система чрезмерно формализована и заорганизована, ориентирована на бессмысленную нормативность и отчетность, в ущерб воспитанию гармоничной и самобытной духовной, толерантной личности. Эта, по сути антигуманная по отношению к ребенку система, тормозит его интеллектуальное развитие, не позволяет найти баланс между формированием личности, обладающей качествами, необходимыми для жизни в обществе, с одной стороны, и развитием уже имеющихся у нее задатков, − с другой.

Основными задачами данной концепции являются:

• разработка новых моделей специализированных учреждений (служб), призванных объединить усилия разноведомственных органов, решающих превентивно-профилактические, социально-психологические, коррекционно-реабилитационные, медико-правовые задачи разнообразными средствами, локализация и минимизация катастрофического роста криминогенности несовершеннолетних в регионе;

• минимизация с последующим устранением противоречий, приводящих к конфликтам и асоциальным проявлениям в системах «ученик – учитель», «учитель – родители», «учитель – учитель (администрация школы)», «ученик – ученик», школьному конфликтогенезу, провоцирующему девиантное поведение в школьном учебно-воспитательном пространстве;

• создание условий по предупреждению социального сиротства, бродяжничества и формирование системы дифференцированной помощи семье и детям, нуждающимся в дополнительной социальной поддержке, включающей создание социально-реабилитационных и адаптационных центров, сети приютов, подростковых клубов и других специализированных учреждений;

• совершенствование системы социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, развитие семейных форм устройства этих детей, а также сети рациональных психолого-медико-педагогических консультаций, создание подростковой «Биржи труда»;

• совершенствование системы подбора кадров в учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, улучшение подготовки специалистов для работы в этих учреждениях;

• расширение правовых гарантий дезадаптированных несовершеннолетних;

• создание Центра постинтернатной адаптации воспитанников детских домов и др.

В этой связи предлагаемая структура − Центр, лаборатория или кафедра − будет ориентирована на постоянное поддержание деловых отношений с организациями региона, потенциально призванные предоставлять услуги в сфере медиации: школы, лицеи, колледжи, спортивные клубы, дворцы детей и молодежи, культурно-досуговые центры, комиссии по делам несовершеннолетних, учреждения ювенальной юстиции и службами исполнения наказаний для несовершеннолетних др.

Все это, безусловно, окажет существенное влияние на процессы позитивной трансформации системы образования, отношений между участниками учебного процесса, где противоречия и конфликты неизбежны, и отсутствие эффективных способов их урегулирования отрицательно влияет на систему российского образования в целом. И в этом смысле разработанная *концепция имеет огромный потенциал улучшения качества общественных отношений*.

Основными задачами деятельности такого структурного подразделения в рамках единой концепции являются: а) изучение социально-психологических условий и механизмов формирования девиантного поведения подростков; б) научное обоснование новых моделей специализированных учреждений и служб; в) создание программ и технологий, предупреждающих различные формы социальных отклонений и девиантного поведения подростков; г) совершенствование системы социализации и ресоциализации подростков; д) создание постоянно действующего семинара-лаборатории (в том числе в форме on-line) по актуальным проблемам ювенальной психологии, педагогики и психологии девиантного поведения, конфликтологии, подростковой валеологии и др.; е) оптимизация системы подготовки и подбора специалистов в учреждения для детей и подростков с девиантным поведением за счет инновационных и авторских программ, а также строгого профессионального ассессмента и аттестации; ж) мониторинговые исследования состояния и динамики социальных отклонений и конфликтов в подростково-юношеской среде, а также школе и семье и др.

Таким образом, разработанная автором *концепция стратегического развития школьной медиации и ювенальной девиантологии*, как комплексной и инновационной технологии конструктивного изменения поведения личности, позволяют решать вопросы, связанные с диагностикой, прогнозом, коррекцией и развитием личности, а также строить инновационные программы и проекты, направленные на разрешение проблем адаптации и дезадаптации, социализации, ресоциализации и воспитания, с одной стороны, и разработки авторских программ и технологии подготовки специалистов социальной сферы (психологов, ювенальных девиантологов, медиаторов, социальных педагогов и др.), – с другой.

Практическое внедрение данной концепции потребует демонтажа сложившейся педоцентрической системы подготовки кадров в университетах и колледжах и ориентацию ее на *психолого-технологическую.* В этом преобразовании будет сформирован новый дидактический и функциональный статус учебных специальностей, специализаций и курсов, формирующих специалистов социальной сферы: ювенальный технолог-медиатор, психолог-девиантолог, педагог-девиантолог, ювенальный психолог, психолог-консультант сферы образования, социальный педагог (социальный работник) в сфере подростково-молодежной политики др.

Любой вуз и/или колледж могли бы стать пионером в этом архиактуальном начинании, что, безусловно, дополнительно повлияло на престиж вуза/колледжа, его рейтинг и статус.

Abstract. The article presents the concept of strategic development of school mediation and juvenile deviantology, focused on interdisciplinary and interdepartmental integration, providing training of modern specialists − juvenile technologists-mediators, trainers from representatives of various specialties. The concept is also a complex technology of constructive changes in the behavior of the individual, and makes it possible to build innovative programs and projects aimed at solving the problems of adaptation and disadaptation, socialization, resocialization and education, on the one hand, and the development of author programs and technologies for training specialists in the social sphere (psychologists, juvenile deviantologists, mediators, social pedagogues, etc.), on the other.

Keywords: mediation, school mediation, juvenile deviantology, specialist training.

Литература

1. Выготский Л. С. Психология искусства. – СПб.: Азбука, 2000. С. 416.

2. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М.Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. С. 704.

3. Пестова И.В., Дыненкова Е.Н. (сост.) Организация деятельности служб школьной медиации в образовательных организациях: методические рекомендации. - Полевской, 2014.

4. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. - М., 1988.

5. Цур М., Мельцер Ш. Глобальный медиатор: Рождение новой концепции по применению медиации для разрешения глобальных споров // Медиация и право. 2009. № 4. С. 12 -32.

6. Директива 1 2013/11/EU Европейского Парламента и Совета от 21 мая 2013 года относительно альтернативного разрешения споров в сфере потребления [Электронный ресурс]. URL: http://www mediacia.com/m_docs/ DirectiveADRrus.pdf (дата обращения: 04.03.2018).

7. Европейский кодекс поведения для медиаторов (European Code of Conduct for Mediators) [Электронный ресурс]. Русская версия: http://mediacia.com/files/Documents/Code_ Английская версия: http://mediacia.com/files/Documents/ of_Conduct_en. pdf (дата обращения: 04.03.2018).

8. Кодекс медиаторов России [Электронный ресурс]. URL: http npnom.ru/news/company/21/ (дата обращения: 04.03.2018).

«Психологическая реабилитация: концепция, методы, техники»

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИГРОВОГО КОМПЛЕКСА PERTRA НА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЯХ С УЧАЩИМСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Алибекова С.В.
Учитель-дефектолог, Средняя общеобразовательная школа №134
МБОУ СШ №134, г. Красноярск, РФ

Обеспечение образованием ребенка школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) сегодня по российскому законодательству является такой же обязанностью образовательного учреждения, как и его «здоровых» сверстников. Однако, у педагогов довольно часто возникают трудности не только в обучении такого ребенка, но и в понимании того, чему его можно учить. В данной статье, на примере одного учащегося (с его индивидуальными особенностями) показано какие материал и упражнения могут быть применимы с учащимся с ТМНР, а самое главное – как их адаптировать под индивидуальные особенности обучающегося. Автор статьи подчеркивает, что многие из упражнений составлены на материале работ Антюшиной В.Н, Сычевой Н.В. [1], а также Орловой А.Н, Уткиной Л.А. [3].

Краткая психолого-педагогическая характеристика конкретного обучающегося даст представление об ученике и понимание выбора действий педагога (пункт Выполнение).

Учащийся: Дима, 10 лет, ТМНР (ТУО, ДЦП, моторная алалия)

Психолого-педагогическая характеристика: в присутствии мамы контакт устанавливается за короткое время. Преобладающее настроение – спокойное, жизнерадостное. Интерес к предложенной деятельности выраженный и продолжительный, но избирательный. Внимание неустойчиво, легко отвлекается на происходящее вокруг. Наблюдается непродолжительный интерес к деятельности. Темп равномерный, не возникает трудностей при переключаемости от одного вида деятельности на другую. Большинство упрощенных вербальных инструкций понимает, однако выполняет одно и то же задание верно только в половине случаев. Может правильно выбрать цвета красный, желтый, синий, зеленый, а также цифры от 1 до 5. Может соотносить фигуры квадрат, круг, треугольник, звезда. Эти действия совершаются успешно Димой с условием, что предлагается выбрать не более чем из 2х, 3х вариантов. Имеет некоторое представление о схеме тела, показывает на изображении (или кукле) нос, глаза, рот, голову, руки, ноги. Осуществляет простейшие классификации по образцу (одежда, животные, овощи). Находит парные картинки. Координация обеих рук нарушена, захват слабый, мелкая моторика правой руки развита более левой, удерживает предметы в руках и перекладывает из руки в руку, и из одного места в другое. Самостоятельно передвигается на четвереньках, а также немного управляет креслом-коляской.

Учебно-методический материал: игровой комплект PERTRA

Условия: В кабинете не более 3х человек (ребенок, педагог, возможно – мама), чтобы ничто не отвлекало ребенка. Дима сидит в удобной позе перед столом (закрепленный в своем кресле, чтобы не сползать), на котором разложен материал, напротив сидит педагог. Все инструкции даются с минимальным перерывом между действиями, чтобы удерживать внимание и все действия ребенка были целенаправленны. Инструкции короткие, четкие, с большим числом существительных и пауз.

Упражнение 1.

Задачи: Развитие тонкой моторной координации, кратковременной памяти, «захвата», содружественных движений глаз и рук, пространственного мышления самоконтроля, внимания, способности к децентрации, зрительного и слухового восприятия, пространственных представлений.

Материал: Игровой набор 1 Konstruktion (Пространство на плоскости). В составе комплекта доска-основа с отверстиями, деревянные цветные желобки, игрушечные машинки разных размеров.

Инструкция:

1. На доске-основе с отверстиями ребенку предлагается провести желобком от начала до конца, слева направо, прямым путем, без поворотов.

2. На доске-основе педагог выкладывает маршрут движения машинки. Ребенку предлагается провести машинку (любую другую игрушку) по маршруту, точно соблюдая все повороты.

3. Провести весь путь указательным пальцем ведущей руки (затем большим пальцем, средним, 5 безымянным, мизинцем). Затем то же самое пальцами другой руки.

4. Ребенок ведет свой желобок (машинку) следуя за желобком педагога, «догоняя» его.

5. Движение ребенком по вербальной инструкции взрослого «в начало», «вперед», «сюда» (с жестом).

6. Желобок, вставленный в отверстие ребенок толкает палочкой.

Выполнение:

1. Педагог: Дима. Посмотри (педагог на глазах у ребенка берет желобок красного цвета и проводит на доске-основе с отверстиями от начала до конца, слева направо, без поворотов, прямым путем. Оставляет свой желобок в пункте назначения в качестве напоминания). Дима, возьми красный.

Перед ребенком лежат несколько желобков разных цветов. Если ребенок затрудняется, педагог поднимает на уровень глаз ребенка свой желобок и говорит «такого цвета», если и тогда ребенок не берет нужного цвета, тогда пальцем педагог показывает какой нужно взять. Затем дается время на то чтобы ребенок взял нужный желобок. Когда ребенок взял, в его руке педагог поправляет желобок, чтобы он лежал «правильным» краем в руке.

Педагог: вставь в начало (ребенок должен попасть в отверстие в начале «дорожки»). Веди (жестом показывает педагог куда вести).

Если ребенок затрудняется, педагог снова показывает что нужно сделать. Можно также сопровождать свои и ребенка действия словами «начало», «конец», «вперед» «назад» и т.д.

2. Педагог обучает ребенка выполнению движения по «дороге» с одним поворотом (буквой Г). Для этого отдельно отрабатываются с ребенком оба пути по отдельности, потом объединяют эти действия. Кроме того, педагог учит Диму где «начало», «поворот» и «конец» пути.

3. Педагог привлекает внимание ребенка к своим действиям: «Дима, посмотри» поднимает указательный палец к своему лицу, дожидается когда взгляд ребенка будет прослеживать путь ук.пальца педагога и показывает что нужно сделать. После педагог помогает сложить пальцы в указательный жест (если затрудняется). При необходимости помогает найти начало пути словесно: «Начало!». Если нужно, помощь оказывается физически, т.е. «рука в руке» (с обязательным словесным сопровождением действий «начало», «поворот», «конец»). Для этого педагогу желательно либо встать за спиной ребенка, либо сесть со стороны ведущей руки. Руки менять по очереди, и менять пальцы руки – большим, средним и т.д.

4. Педагог: «Дима, за мной». Помогает вербально или физически, при затруднениях ребенка.

5. Возможно в дальнейшем, Дима сможет выполнять действия по вербальной инструкции взрослого. Но для этого должны быть выучены инструкции «начало», «поворот», «конец». Возможны дополнения команд на усмотрение педагога.

6. Педагог демонстрирует полностью все действие предварительно ребенку, затем просит выполнить это действие Диму. Инструкции даются одноступенчато.

Упражнение 2.

Задачи: Развитие мелкой моторики, восприятия, внимания, зрительно-пространственной координации, мыслительных операций. Формирование представления детей о геометрических формах, цвете, размере, пространственных отношений (верх-низ, шире-уже и т.д.) и математических понятий (больше-меньше, столько же и т.д.).

Материал: Игровой набор 2 Klassifikation (Упорядочение элементов). На доске с круглыми отверстиями различные формы, вырезанные либо с изображением геометрических фигур, разноцветные обручи, картинки с изображением различных предметов.

Инструкция:

1. Ребенку предлагается разложить фигуры в разные обручи: сперва по цвету, затем по форме и по величине.

2. Из нескольких фигур, лежащих в одном обруче, где все фигуры одного цвета надо выбрать лишний (например, из нескольких красных выбрать 1 зеленый).

3. Перед ребенком выкладываются несколько карточек с изображением разнообразных предметов и предлагается найти такую же, как на наглядном образце (на картинке) или по вербальному описанию (например, то что можно кушать).

Выполнение:

1. Перед ребенком раскладываются фигуры разных цветов и 1 цветной обруч. Педагог просит положить в обруч фигуры «такого же цвета как обруч», при затруднении педагог указывает жестом на обруч и напоминает «такого же цвета», если и в этом случае ребенок затрудняется, называется цвет. То же относительно формы и величины. Однако в инструкции выделяется только одно свойство предметов (цвет, или форма, или величина).

2. Педагог «Дима, дай мне лишний». При этом предметов не больше 5.

3. Предметов перед ребенком не более 6, которые хорошо знакомы ребенку в повседневной жизни. Педагог «Найди такую же» (если с картинкой). Если предлагается найти что-то съедобное, то среди предложенных альтернативных картинок не должно быть ничего связанного с едой (ложка, тарелка, чайные пакетики и др.), могут быть например к съедобному «яблоку» альтернативные картинки «диван», «автомобиль», «карандаш» и т.д.

Упражнение 3.

Задачи: Развитие мелкой моторики, восприятия, внимания, зрительно-пространственной координации, мыслительных операций, кратковременной памяти, самостоятельности в действиях и произвольности. Формирование представления детей о геометрических формах, цвете, размере, пространственных отношений.

Материал: Игровой набор 2 Klassifikation (Упорядочение элементов). На доске с круглыми отверстиями различные формы, вырезанные либо с изображением геометрических фигур. Рисунок со схематическим изображением дома (квадрат, треугольник).

Инструкция:

1. Ребенку предлагается построить дом из 2 фигур – квадрата и треугольника по наглядному образцу. Можно так же составить лодочку, елочку, снеговика, двузначные числа и др. простые формы из небольшого числа деталей.

2. Наложением на схему, по образцу, по вербальной инструкции, по памяти.

3. Ребенку предлагается разобрать домик на части по инструкции взрослого.

Выполнение:

1. Педагог показывает ребенку рисунок (по размеру и цвету идентичный с деревянными фигурами). Произносит «Дом. Крыша треугольная (показывает на рисунке).

Стены квадратные». Затем берет треугольник и квадрат и поочередно прикладывает их к деталям рисунка, проговаривая детали и их положение (вверху, внизу). Потом берет квадрат и кладет на стол, к нему прикладывается треугольник. Все это в том же порядке предлагается сделать ребенку самостоятельно. Все действия сопровождаются вербальной инструкцией. Ребенку предлагают положить перед собой, например, синий треугольник, справа от него…, слева …, снизу …, сверху…

2. После проделанной предварительной работы, ребенок может выполнить данное задание самостоятельно с наложением на схему, по образцу, по вербальной инструкции или по памяти.

3. В зависимости от ситуации можно разбить инструкцию на 2 этапа, т.е. «Дай треугольник (или крышу)» - выполнение, «дай квадрат (или стены)» - выполнение. Или же можно произнести инструкцию двуступенчато, например: «Сначала дай мне крышу, затем дай мне стены».

Упражнение 4.

Задачи: Развитие способности к классификации и сравнению, мелкой моторики, слухового и зрительного восприятия, способности удерживать задачу, произвольного выполнения действий, внимания, кратковременной памяти.

Материал: Игровой набор 3 Diskrimnation (Одинаковое и разное). Шнурки и стержни, бусины, цилиндры и шайбы всевозможных цветов и размеров.

Инструкция:

1. Разложить бусины в разные коробочки: по цвету, по форме, по величине.

2. Ребенку предлагается собрать бусы: по наглядному образцу, по словесной инструкции.

3. Нанизывание большого числа бусин на длинную веревочку.

4. Бусины можно нанизывать не на веревку, а на штырьки. Задания будут аналогичные.

Выполнение:

1. Педагог: Разложи бусины в разные коробочки (можно нанизывать на стержни, веревочки): по цвету, или по форме, или по величине (называется какое-то одно свойство). При этом бусины лежат перед ребенком в небольшом количестве (3-5 штук).

2. Количество бусин не больше 5-6. Ребенку демонстрируется нанизывание бусин сперва 2 цветов, потом 3х и так до тех пор пока он выполняет безошибочно. Для начала можно выполнять эти действия с одними и теми же цветами бусинт (1. Красный-синий, 2. Красный-синий…). После можно поменять цвета на координально противоположные (зеленый-желтый), а для большего усложнения цвета оставить те же, но поменять их очередность (желтый-зеленый). То же при выполнении под вербальную инструкцию.

3. Ребенку предлагается собрать как можно большее количество вариантов бус из предложенного набора (6-12 шт.). При этом следить, чтобы действия ребенка были завершенными, т.е. берет одну бусину, пронизывает шнурок и дотягивает ее до узелка «до конца», только потом берет следующую бусину.

Литература

1. Антюшина В.Н., Сычева Н.В., Использование Игрового комплекта Пертра на коррекционно-развивающих занятиях с детьми дошкольного возраста // https://docviewer.yandex.ru/view/29023125/?*=1gXAABm6UP5lmnUjs4TEUTsQsCh7InVybCI6Imh0dHA6Ly93d3cuaW50LWVkdS5ydS9zaXRlcy9kZWZhdWx0L2ZpbGVzL3VzZXJmaWxlcy9QdWJsaWthemlpL3BlcnRyYV9hbnR5dXNoaW5hLnBkZiIsInRpdGxlIjoicGVydHJhX2FudHl1c2hpbmEucGRmIiwidWlkIjoiMjkwMjMxMjUiLCJ5dSI6IjMxNTM1NDExMTE0MjAxMDM3ODkiLCJub2lmcmFtZSI6dHJ1ZSwidHMiOjE1MDY1ODQ1ODIyNDd9&lang=ru

2. Использование групповых форм работы для формирования первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: методические рекомендации / сост. А.В. Мамаева, А.М. Ханьжина; КГПУ им.В.П.Астафьева. – Красноярск, 2012. – 56 с.
3. Орлова А.Н., Уткина Л.А., Набор психолога Pertra: методическое пособие – СПб, 2012.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ТИКОЗНОГО ГИПЕРКИНЕЗА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.В.Варавина
педагог-психолог I квалификационной категории
ОГБУСО «Братский детский дом-интернат для умственно отсталых детей»

В данной статье рассматривается влияние семьи на коррекцию тикозного гиперкинеза у детей, а также, даны рекомендации родителям, чей ребенок имеет такую проблему.

Ключевые слова: нервные тики, тикозный гиперкинез, детский возраст, рекомендации родителям.

Тикозный гиперкинез или нервные тики – это реакция организма на стресс, способ «сброса» нервного напряжения через непроизвольное сокращение мышц. Проявляются подергиваниями мимической мускулатуры, шеи, плечевого пояса, к которым иногда присоединяются вокализмы (кашель, выкрикивание отдельных звуков, смех). Часто нервные тики возникают при поступлении в школу, в возрасте 7-8 лет, под воздействием сильных стрессогенных факторов (новое социальное окружение, повышенные требования, изменение режима). Такие тики поддаются коррекции, и во многих случаях, успешной является именно коррекция с помощью изменения некоторых установок семьи. Родителям, чей ребенок имеет нервные тики, можно порекомендовать следующее:

Не раздражайтесь на издаваемые ребенком звуки или непроизвольные жесты, не просите их контролировать, т.к. если ребенок пытается сдержать нервный тик, напряжение в организме возрастает ещё больше и это лишь провоцирует учащение и усиление тиков.

Пересмотрите свой стиль воспитания. Так, воспитание по типу повышенной моральной ответственности (*этот тип воспитания характеризуется сочетанием высоких требований к ребенку с пониженным вниманием к его потребностям (когда взрослые перекладывают на детские плечи уход и надзор за малышами и беспомощными членами семьи. Может быть также связана со слишком большой надеждой родителей на выдающиеся успехи их ребенка в учебе, спорте, занятиях рисованием и т.п.)* стимулирует развитие черт тревожно-мнительной (психастенической) акцентуации личности. В трудных жизненных ситуациях, предъявляющих повышенные требования к чувству ответственности, у психастеника может сформироваться обсессивно-фобический невроз. Склонный к психастении ребенок чутко улавливает высокие родительские ожидания и страшится их не оправдать, чтобы не утратить всей полноты родительской любви. Ребенок должен чувствовать, что родители его любят и будут любить несмотря ни на что. [1]

Хотя бы один час в день посвятите полностью своему ребенку. Не стесняйтесь обнимать и целовать ребенка, проявлять свою любовь к нему. *(«Когда мы обнимаемся, наши сердца соединяются, и мы не чувствуем себя отделенными от мира. Осознанные объятия приносят умиротворение, исцеление, понимание и счастье. Практика осознанного объятия принесла примирение многим людям, в отношениях которых были*

проблемы», «Другого человека необходимо обнимать так, чтобы полностью присутствовать в этом объятии. Обнимая человека, нужно по-настоящему чувствовать его в своих руках, обнимать не просто «для вида», не просто дружески похлопывая его по плечу, но обнимать осознанно, дыша полной грудью и обнимая всем телом, духом и сердцем» - буддисты). По словам Луизи Хей, нам нужно по четыре объятия в день для выживания, по восемь объятий в день для поддержки жизнедеятельности, по двенадцать объятий в день для роста и развития. [2]

Не стоит его ругать за отрицательные отметки, просто объясните, что их можно исправить, выучив следующий урок, помогите, если нужно. В случае обсуждения плохого поведения объясняйте, что такое поведение на уроке мешает ему самому усвоить новые знания и чтобы понять урок ему придется заниматься дома вместо игры или просмотра мультиков.

Снятию нервного напряжения способствует помощь в выражении своих чувств и эмоций, физическое расслабление, доверительные отношения с близкими, спокойная обстановка в семье, четкий режим дня, распределение обязанностей.

Уже только создание режима дня и распределение обязанностей в семье, по словам неврологов, в половине случаев, помогают избавиться от нервных тиков. Ребенок должен четко знать, когда и что он будет делать: когда делать уроки, когда гулять, когда идти на кружок, когда играть, когда кушать. Режим дня формирует ощущение стабильности, дает возможность «заземлиться» и не переживать о том, что будет потом, т.к. все заранее известно, так же отход ко сну и выход из него в одно и то же время, способствует полноценному отдыху. Составьте режим дня вместе с ребенком, учитывая его пожелания, но ограничивая чрезмерность (ограничьте просмотр мультиков). Сделайте его наглядным, разнообразным, прикрепите на видном месте. Помните, что у ребенка должен быть полноценный сон и достаточно время для отдыха, прогулок.

Распределение обязанностей в семье способствует сплочению, повышению доверия. Каждый член семьи должен быть включен в бытовые хлопоты. Будет полезным обозначение санкций за нарушения (*к примеру, отказ мыть посуду во время своей очереди – отсутствие просмотра мультиков в течении дня*), их желательно продумать, записать и прикрепить на видное место.

Также, в целях сплочения, и снятия психологического напряжения в семье, рекомендуются совместные выходы, выезды, игры (*бассейн, лыжная база, кинотеатр, боулинг и т.п.*).

Как известно, наибольшее физическое расслабление наступает после сильного физического напряжения, т.е., чтобы расслабиться надо устать. С этой целью рекомендуется занятие плаванием, катанием на лыжах, коньках. Не рекомендуются командные виды спорта и соревнования, т.к. провоцируют нервное напряжение, переживания.

Оказать помощь в выражении своих чувств и эмоций вы можете, практикуя совместные игры:

- отец с ребенком могут боксировать с помощью детских перчаток
- кто дольше или громче крикнет (можно кричать в подушку)
- кто порвет больше бумажек (поддавайтесь ребенку, создавая ситуацию успеха)
- совместное рисование, раскрашивание, изготовление аппликаций и т.п.

В области психологической практики, для коррекции нервных тиков используют релаксацию, арт-терапию, песочную терапию, обучение методам саморегуляции. В домашних условиях вы можете использовать элементы арт-терапии, предлагая раскрашивать картинки с множеством мелких элементов, узоров (хорошо подходят мандалы – рисунок внутри круга), включая тихую, спокойную музыку без слов, создав

тишину в доме. Обсудите получившийся рисунок: какие эмоции он вызывает? Как его можно назвать? Хочет ли ребенок его оставить или лучше порвать и выкинуть? Через цвета, штрихи, ребенок выражает свое эмоциональное состояние, отреагирует его, осознает. Подобный эффект оказывает просто рисование того, что хочется, желательно обсудить эмоции передаваемые рисунком (общее впечатление – хмурый, радостный, печальный и т.п.), не критикуйте технику и художественные навыки ребенка, используя элементы арт-терапии.

При соблюдении данных рекомендаций, психоэмоциональное напряжение ребенка будет снижаться и, соответственно, тики будут уменьшаться.

Abstract: this article discusses the influence of the family on the correction of TIC hyperkinesis in children, as well as recommendations to parents whose child has such a problem.

Keywords: tics, TIC hyperkinesis, children, recommendations to parents.

Литература

1. Соловьева С.Л.. Справочник практического психолога: Психотерапия. М.: АСТ; СПб.: Сова. — 575с.. 2008

2. Статья «Объятия как медитация». http://sbogom.kiev.ua/obyatiya-kak-meditaciya

TRAINING CHILDREN AS ACTUAL PROBLEM OF THE PRESENT

Gulyamova Sojida Tolibovna
Teacher, Bukhara Law College

In this article training children was considered as actual problem of the present. This actual problem was learnt by the scientists like I. F. Herbart, J. J. Russo, D. Locke and K. A. Helvetius.

Keywords: family; training children; parental work; relationship.

At present training children is considered the most actual problem in pedagogics, psychology, sociology and so on. Because, training children is a very difficult process and it includes several aspects: age psychological peculiarities; sociological problems of education and training, family and collective`s influence and so on. One of eternal problems of pedagogics and psychology always consisted in achieving maximum increase of efficiency of deliberate and purposeful educational impacts on a child.

Modern scientific ideas of education and training developed as result of long antagonist of several pedagogical, psychological and sociological ideas. In the period of the Middle Ages the theory of authoritative training formed and this theory continues existing in different forms till now. One of the bright and popular representatives of this theory was German pedagogue I. F. Herbart who reduced training to management of children. I. F. Herbart considered threat, supervision of children, orders and prohibitions as methods of management. The theory of the free training which put forward by J. J. Russo arose against the theory of authoritative training. He and his followers urged to respect growing person in a child; not to constrain him; to stimulate him in process of training [2, 201].

In this article, we would like to stop on the problem: parental work`s affecting in training children. Parental work in training children must under construction on love, trust, worship, mutual understanding, and obedience and so on. It is known, hatred excites contentions, but love covers all limitations. Because, love doesn`t envy and isn`t extolled; love isn`t proud and love doesn`t look for itself; love doesn`t peeve; love doesn`t think about evil; love doesn`t rejoice at lie and will be glad for truth; love covers and trusts everything; love always hopes. So, according to scientists, humanity is summation of moral and psychological internals in personality

expressing relation to a person supreme value. This peculiarity of personality reveals in displaying kindness, goodwill and friendliness; in readiness to help other person and attentiveness to him (her); in reflection, that is ability to understand to and to put himself (herself) on his (her) place; in tolerance to alien opinions, beliefs and behavior.

According to modern view, training is considered as progress of purposeful and consciously controlled by socialization like family training, religious training and school training. These socializations have several differences in different periods of child`s development. One of the most important differences taking place of child`s development in all periods is training acts as mechanism of management of progress of socialization. At the same time, it is impossible to overestimate also the role of social factors in formation of a child as personality. Aristotle wrote that soul isn`t used up the book of nature; experience applies on its pages its inscriptions. D. Locke considered that person is born with pure soul like a board covered with wax. And training writes on this board what it will like. French philosopher K. A. Helvetius taught that all people possess identical potential for intellectual and moral development by nature and distinction in psychological peculiarities is based on various influences of environment and different educational influences [2, 306].

Any action of person causes an assessment from people around if it affects other people in a varying degree and it isn`t indifferent for interest of society. We estimate it as good or bad, correct or wrong, fair or unfair. Thus we use concepts of moral. According to how moral is mastered and accepted by a person, it is possible to judge about his (her) level of moral. In other words, moral is personal characteristic unifying following peculiarities and properties as kindness, decency, honesty, truthfulness, justice, diligence, discipline, collectivism regulating individual behavior of person.

However, a wise son always pleases his father; a silly son distresses his mother. A wise son listens to admonition of his father; a riotous son doesn`t listen to accusation. A wise son gladdens his father; a silly person neglects his mother. A wise son observes the law; a son who is thick with spendthrifts shames his father. A son ruining his father and expelling his mother is considered dishonorable, disgraceful and ignominious. If a son robs his parents and says ‘it isn`t a sin’, he is considered an accomplice of robbers. If a son slanders his parents, his lamp will go out among deep darkness. Thus, it is grief and sorrow if somebody brings up a silly child and a silly child`s father never pleases. So, parental work in training of future generation should be so chaste and careful. If to direct a young man at the beginning of his way, he won`t evade from it when he grows old. Tsar Solomon gave such important and significant admonitions for youth about it:

Above all else, guard your heart, for it is the wellspring of life.
Put away perversity from your mouth; keep corrupt talk far from your lips.
Let your eyes look straight ahead, fix your gaze directly before you.
Make level paths for your feet and take only ways that are firm.
Do not swerve to the right or the left; keep your foot from evil [1, 684].

Parents must take into consideration teaching children to talk to others who are around them in training their children. Because, a person`s tongue does much though it is a small part of a person`s body. As a tongue is fire, none of people can`t tame. So each person should be dexterous for hearing and he should be calm and peaceful on his words and anger. If someone doesn`t commit sin in his (her) words, that person is considered perfect and he (she) can bridle all his (her) body. Culture communication in children demands formation of trust, kindness to people. It will happen when politeness and attentiveness become norms of communication around children.

By the way, a person doesn’t justify with only his faith; he also justify through his affairs. As body is dead without spirit, faith is also dead without affairs. Thus, if faith doesn`t have affairs, it is considered not living. So, children training in a safe family should learn to do good

deeds and to create alms. However, it isn`t necessary to create alms before people they see. When alms are created, left hand mustn`t know what right hand is doing, because alms should be secretly.

A person loving wisdom gladdens his father; a man who is in relation with whores wastes his property. Honey flows from mouth of alien woman; her speech is softer than chrism, but its consequences are terrible like a two edged sword; her feet go in the direction of death. Warning youth, Tsar Solomon gave following admonition against adultery:

Now then, my sons listen to me; do not turn aside from what I say.
Keep to a path far from her, do not go near the door of her house,
lest you give your best strength to others and your years to one who is cruel,
lest strangers feast on your wealth and your toil enrich another man's house [1, 684].

And also:

Do not lust in your heart after her beauty or let her captivate you with her eyes,
for the prostitute reduces you to a loaf of bread, and the adulteress preys upon your very life.
Can a man scoop fire into his lap without his clothes being burned?
Can a man walk on hot coals without his feet being scorched?
So is he who sleeps with another man's wife; no one who touches her will go unpunished [1, 685].

Parents should bring up their children in a spirit of industry avoiding laziness. Because, lazy hand makes poor a person; a hand of diligent enriches him. A collecting man during summer is considered a reasonable son; a sleeping man during harvest is considered a dissolute son. It seems parental work in training and forming children as a personality should be directed on an industry. Labor training of a child begins from labor duties and tasks in his family. Labor was and remains as a necessary and important resource to develop psyche and moral of personality. Labor must become natural physical and intellectual necessity for a child. However, it is necessary to say lazy youth the following admonition of Tsar Solomon:

Go to the ant, you sluggard; consider its ways and be wise!
It has no commander, no overseer or ruler,
yet it stores its provisions in summer and gathers its food at harvest.
How long will you lie there, you sluggard? When will you get up from your sleep?
A little sleep, a little slumber, a little folding of the hands to rest--
and poverty will come on you like a bandit and scarcity like an armed man [1, 685].

Family consists of parents and their children. A woman only belongs to her husband; a man also belongs to his wife. Marriage between a husband and a wife should be pure. To live in a happy family is better than to live in a family there isn`t joy and happiness. So, a husband and a wife shouldn`t distress, insult and hurt one another. It is so important in a family. They should spend their time for each other. To the purpose, loyalty, understanding, trust, patience, sincerity, care is important in a family. A man should love and appreciate his wife; a woman should respect and trust her husband. First of all, she should be always obedient to him. It is necessary when a child sees how his father loves and appreciates his mother and how his mother respects and trusts his father. Watching the relationship between his parents, a child will learn to love, to appreciate, to respect, to understand and to trust people living around him. When a child grows up, he will be grateful to his parents for their training. Because, he was learnt by his parents how to live right. Thus, human properties are considered so important in training and forming children as personality. And bringing up and forming children as personality is considered a parental duty before society and a state.

Аннотация: В данной статье воспитание детей рассматривается как актуальной проблемой современности. Эта актуальная проблема была изучена такими учеными, как И. Ф. Хербарт, Дж. Руссо, Д. Локк и К. А. Гельвеций.

Ключевые слова: семья; воспитание детей; родительский труд; семейные отношения.

References:

1. Притчи Соломона. - М.: 1998. С 684-685.
2. Гуревич П. С. Психологический словарь. – М.: 2007. 799 с.
3. Ғуломова С. Т, Ибрагимова Ф. Ў. Оилада соғлом ижтимоий-руҳий муҳитни яратишнинг айрим масалалари. 21 аср психологиясининг наарий ва амалий муаммоларини ўрганишга бағишланган республика илмий-амалий конференцияси материаллари. Тошкент – 2012. 221-223 б.
4. Ғуломова С. Т, Тангриев К. Ш. Эр-хотинлик муносабатлари ва фарзанд тарбиясида шарқ ментал хусусиятларининг аҳамияти. “Мустаҳкам оила – жамият барқарорлиги омили” мавзусидаги республика илмий-назарий конференция материаллари. Бухоро – 2012.189-191 б.
5. Ғуломова С. Т, Раззоқрва Ш. Ж. Соғлом бола тарбиясидаги айрим чизгилар. “Соғлом авлод тарбиясининг долзарб масалалари” республика илмий-назарий анжуман материаллари. Бухоро – 2014. 78-80 б.
6. Гулямова С. Т. Супружеские отношения и родительский труд в воспитании молодёжи. “Актуальные проблемы социологии молодёжи, культуры, образования и управления”. Материалы международной конференции. 1-том. Екатеренбург – 2014. 63-66 ст.
7. Гулямова С. Т, Тайирова Ш. И. Воспитание детей как актуальная проблема современности. Проблемы и перспективы развития современной науки: экономика, психология и право”. Материалы международной научно-практической конференции. Москва – 2014. 275-278 ст.
8. Гулямова С. Т, Астанов Ш. Ш. Проблема культурного развития ребенка. “Вояга етмаганларни турли маънавий таҳдидлар ва информацион ҳуружлардан ҳимоя қилишнинг долзарб масалалари” мавзусидаги Республика илмий-амалий анжуман материаллари тўплами. Бухоро – 2014. 300-303 ст.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕТА ДИНАМИКИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НАСЕЛЕНИЯ ПРИФРОНТОВЫХ ЛИНИЙ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА

Епихина Н.Ю.
аспирант второго года обучения,
специальности 19.00.07. Педагогическая и возрастная психология,
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
Научный руководитель: ***Ковалева А.В.***
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии ГОУ ВПО ЛНР ЛНПУ им. Т. Шевченко

В статье рассматриваются вопросы психологического сопровождения мирного населения, проживающего на территориях прифронтовых линий. Предложены этапы социально-психологической реадаптации жителей пострадавших территорий перехода из военного времени в мирную жизнь с учетом изменения базисных убеждений

Ключевые слова: население прифронтовых линий, психологическое сопровождение, ценностные ориентации

Систему ценностных ориентаций можно обозначить как социально-психологический феномен, определяющий направленность и содержание активности личности, общий подход человека к миру, к себе, являющиеся составной частью системы отношений личности, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам [3, с. 285]. М. Вебер видел взаимосвязь ценности с исторической эпохой как свойственное эпохе направление интереса, определяющим нормы поведения

людей и их цели, а способом бытия ценности является ее значимость для индивида, приобретая форму организации жизненного опыта людьми [2, с. 347]. Ценностные ориентации обозначают как элементы внутренней структуры личности, сформированные и закрепленные жизненным опытом индивида в ходе процессов социализации и социальной адаптации, отграничивающие существенное для данного человека от несущественного через принятие или непринятие личностью определенных ценностей, осознаваемых в качестве рамки предельных смыслов и основополагающих целей жизни, а также определяющие приемлемые средства их реализации. Система ценностных ориентаций обладает динамикой. Когнитивная модель мира Ронни Янов-Бульмана, основывающаяся на чувстве безопасности и включающая в свою структуру имплицитные представления индивида об окружающем мире, собственном “Я”, а также способах взаимодействия между “Я” и миром, вмещает в себя следующие категории базовых убеждений, составляющих ядро нашего субъективного мира: вера в доброту и справедливость мира; ценность собственного «Я»; привычные жизненные представления и схемы поведения индивида. Глобальные, устойчивые представления индивида о мире и о себе, оказывающие влияние на мышление, эмоциональные состояния и поведение человека, составляют его базисные убеждения. [3, с. 270]. Они могут изменяться под воздействием экстремального негативного опыта таким образом, что будут существенно отличаться от базисных убеждений у лиц, переживших травматическое событие и не переживших такового, как в отношении самого себя, так и в отношении окружающего мира.

Так по результатам исследований проведенных опросов по методике «Шкала базисных убеждений личности» (ШБУ) Р. Янов-Бульмана, основанной на концепции базовых убеждений личности в 2015г. и в 2017г., в которых принимали участие мужчины и женщины (86 человек) от 47 до 68 лет (Табл.1), можно сделать вывод, что в 2017 г. у населения прифронтовых линий на первое место выходит понятие о значимости собственного контроля над ситуацией, вера в помощь и покровительство высших сил (базисное убеждение о справедливости); расчет на себя и свои возможности (базисное убеждение о ценности и значимости собственного “Я”), а также неверие в доброжелательность мира и его справедливость (базисное убеждение о доброжелательности-враждебности окружающего мира) отражает убеждения индивида относительно безопасной возможности доверять окружающему миру и людям, вера в доброту. По ранжированию результатов опроса 2015г. видно, что вера в доброжелательность и справедливость мира находятся на первом месте, так как обычно люди склонны объяснять жизненные события тем, что они происходят не случайно, а по законам справедливости, а вера в собственные силы, т. е. «Образ «Я», который состоит из самоценности («Я хороший человек»), контроля («Я правильно себя веду») и оценки собственной удачливости, на последнем по значимости месте для опрашиваемого населения. Таким образом, имплицитная концепция окружающего мира и собственного “Я” большинства здоровых людей в 2015 г. можно примерно обозначить как: «Мир доброжелателен ко мне. Если не будешь следовать своим убеждениям, это может привести к чему-то плохому. Я все делаю правильно, значит, со мной неприятности не случатся». Совсем иначе она звучит в 2017 г. у тех же людей: «Я в безопасности, когда контролирую ситуацию. Я все делаю правильно, значит, со мной неприятности не случатся. Но так бывает не всегда» [6; 7].

№ п\п	Субшкалы	Рейтинг субшкал	
		2015	**2017**
1	Доброжелательность мира	**1**	**5**
2	Справедливость	**2**	**4**
3	Образ «Я»	**5**	**3**
4	Удача	**4**	**2**
5	Убеждения о контроле	**3**	**1**

Табл.1

Военные действия меняют базисные убеждения всех участников вооруженного конфликта, в том числе и мирных жителей, проживающих на территориях прифронтовых линий, что в свою очередь отражается на протекании психической деятельности и поведении. Работа психолога заключается в восстановлении базисных убеждений: в случае успеха они становятся качественно иными, по сравнению с тем, какими были до травмы, но восстановление происходит не полностью, а только до определенного уровня, освобождающего человека от иллюзии собственной неуязвимости. Первый круг нуждающихся в психологической помощи — это группа пострадавших, сформированная стихийно самой жизненной ситуацией, часто пребывающая в остром аффективном состоянии, имеющая низкий уровень образования и социальный статус [1, с. 31]. Второй круг нуждающихся определяется родственниками, друзьями, знакомыми пострадавших, теми, кто жил или работал в обстреливаемых городах; теми, кто принимает у себя дома семьи беженцев, родственников из зоны вооруженного конфликта. В третий круг входят все те, кто эмоционально близко знаком с ситуацией: узнает новости, слышит от других людей о происходящем. К четвертому кругу относятся непосредственно сами психологи и все те, кто оказывал экстренную психологическую помощь, особенно, прибывая в зоне военных действий. Экстремальная ситуация приводит к нарушению у людей иерархической структуры потребностей А.Г. Маслоу: физиологических, потребности в безопасности и защищенности, социальных потребностях, потребности в уважении, потребности в самореализации [5; 6; 7]. По мере удовлетворения всех низших базовых потребностей, расположенных внизу пирамиды А. Маслоу, у людей начинают проявляться посттравматические стрессовые расстройства (ПТСР): снижение работоспособности, повышенная агрессивность, бессонница, состояния тревоги, страха, паники, нередко можно наблюдать злоупотребление алкоголем и лекарственными препаратами [5, с. 211]. Отсюда следует, что целью деятельности психологов является удовлетворение базовых стремлений пострадавшего мирного населения в понимании, признании, престиже, снятие психической напряженности и психологическая подготовка к мирным условиям жизнедеятельности. Специалистам по психологическому сопровождению следует объяснить мирным жителям, что "ненормальное поведение в ненормальной ситуации нормально", поэтому дав себе разрешение на свои чувства и возможность их выражать с самим с собой, с близким человеком, или же у психолога, пострадавшие будут более собранными и спокойными. Так, мирным жителям, перенесших травмирующее событие и продолжающих жить на территории прифронтовых

линий, рекомендуется: делиться своими чувствами с близкими и проводить время с другими людьми; дать себе время на исцеление; вернуться к своим повседневным обязанностям (например, к работе, занятиям в школе, домашним делам); заниматься спортом или делать регулярные физические упражнения; питаться регулярно; отдыхать так, как нравится самим; делать то, что приносит удовольствие «пойте, танцуйте, читайте»; выполнять дыхательные и релаксирующие упражнения [6, с. 211]. В случае, если особенности «военизированной психики» мирных жителей данных территорий не будут учтены в психологическом сопровождении и работе с ними, могут возникнуть личностные трансформации, проявляющиеся как патологическое недоверие миру и социуму, что приведет к фрустрации, апатии, агрессии к окружающим, сложным психологическим и социальным последствиям.

Все это говорит о необходимости профессионально подготовленного продолжительного периода адаптации психики мирного населения, пережившего серьезные личностные преобразования в результате прибывания на прифронтовых территориях для перехода в мирный ритм существования, постепенного включения их в систему социальных отношений с помощью психологического сопровождения специалистами и социально-психологической реадаптации.

Annotation: The article deals with the psychological support of civilians living in the territories of the frontline. The stages of social-psychological re-adaptation of the inhabitants of the affected areas and the stades of the transition from military time to a peaceful life are proposed, taking into account the changes in the basic beliefs.

Keywords: front-line population, psychological support, value orientations

Литература

1. Ромек, В.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях/ В.Г. Ромек, В.А. Конторович, Е.И. Крукович. – Спб.: Речь, 2005.- - 256 с.
2. Психиатрия войн и катастроф/под ред. В.К. Шамрея. – Санкт-Петербург: СпецЛит, 2015. – 431 с.
3. Головин С.Ю. *Словарь практического психолога. – М.: АСТ, Харвест*, 1998. – 800 с.
4. Джозеф С. Что нас не убивает. Новая психология посттравматического роста — М.: Карьера Пресс, 2015. — 352 с.
5. Ван дер Харт О., Нейенхэюс Э. Р. С., Стил К. Призраки прошлого: Структурная диссоциация и терапия последствий хронической психической травмы. Пер. с англ. - М.: Когито-Центр, 2013. - 496 с.
6. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности: учеб. пособие для вузов / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, В. К. Калиненко,О. А. Кравцова; Под общ. ред. Г. У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2002. – 479 с. – (Сер. "Теория и практика психологической помощи") .
7. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Г.Осухова. —2-е изд., испр. — М. : Издательский центр «Академия», 2007. — 288 с.

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ЛИЧНОСТИ В РЯДУ ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ ПРЕВЕНЦИИ РИСКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ

О.И. Ефимова
кандидат психологических наук, доцент,
старший научный сотрудник ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей»,
г. Москва
С.В. Игдырова

кандидат педагогических наук, заведующая Кафедры философии и социальных наук,
Димитровградский инженерно-технологический институт –
филиал Национального исследовательского ядерного университета
"Московский инженерно-физический институт", г. Димитровград, Ульяновская обл.
А.А. Ощепков
кандидат психологических наук, доцент Кафедры философии и социальных наук,
Димитровградский инженерно-технологический институт –
филиал Национального исследовательского ядерного университета
"Московский инженерно-физический институт", г. Димитровград, Ульяновская обл.

Публикация подготовлена в рамках проекта, поддержанного РГНФ, N заявки 17-06-00814

В статье рассматривается актуальность проблемы суицидального поведения с позиций факторов риска и факторов превенции проявления суицида. В данном контексте обсуждается жизнестойкость личности как фактор, предотвращающий риск суицида. В этом плане жизнестойкость выступает как сильный личностный ресурс преодоления негативного влияния стрессогенных ситуаций, и, таким образом, превенции риска суицидального поведения.

Ключевые слова: суицидальное поведение, жизнестойкость личности, превенция суицида.

Каждый суицид - это и личная трагедия, и трагедия общества. Поэтому общество относится с большой серьезностью к такой острейшей проблеме как совершение человеком суицида. А, учитывая тенденцию роста суицидов в современном обществе, характеризуемом повышающейся напряженностью, проблема суицидального поведения не теряет своей актуальности. Для решения указанной проблемы учеными и практическими работниками всего мира делается все возможное для изучения феномена суицидального поведения, и для его предотвращения.

Традиционное деление факторов проявления суицидального поведения на биологические и социальные сменяется в современной науке интегративным подходом, рассматривающим проявление суицида как результат ряда факторов, среди которых в конкретном случае акцент может быть сделан на одном из факторов или группе значимых факторов. Суицидальное поведение возникает как результат сочетания биологических, психологических и социальных факторов, и поэтому можно говорить о выделении нескольких современных моделей суицидального поведения, в рамках которых акцент делается на одном из факторов или их сочетании. В этом плане, рассматривая практику социальных служб по предупреждению суицидального, можно, тем не менее, выделить три большие группы факторов проявления суицида [4]. Так, выделяются группа демографических или социальных факторов, включающих возраст, гендер, семейное положение, страна проживания. Среди социальных факторов в современном мире также выделяются факторы влияния средств массовой информации, и отдельно сети Интернет. Далее, выделяется группа клинических или психиатрических факторов, включающих такие психические заболевания как депрессия, шизофрения, клиническая история болезни, включающая совершение суицида родственниками больного [10]. И наконец, группа социально-психологических факторов, включающих индивидуально-личностные особенности, особенности межличностного взаимодействия. Особую важность в повседневной жизнедеятельности занимают факторы личностного характера, такие как самооценка, внутриличностный и межличностные конфликты, переживание различных форм насилия [9].

Вместе с тем, для практики работы с суицидальным поведением особую важность также занимают не только факторы, способствующие проявлению суицида, но и факторы,

предотвращающие суицид. Так, в Докладе Всемирной организации здравоохранения говорится: "В то время как многие действия по предупреждению самоубийств направлены на снижение факторов риска, не менее важно изучать и укреплять факторы, которые, как доказано, повышают сопротивляемость человека и укрепляют его связи с другими, защищая от суицидального поведения" [2, p.46]. При этом, выделяются такие факторы как прочные личные взаимоотношения, религиозные верования и духовные убеждения, и особо подчеркивается образ жизни: стратегии позитивного преодоления трудностей (копинг) и благополучие [2]. В этом ряду хотелось бы обратить особое внимание на позитивные стратегии преодоления трудностей и жизнестойкость как личностную черту, способствующую преодолению трудных жизненных ситуаций.

Начало научной разработки феномена жизнестойкости было положено С. Мадди, представляющего жизнестойкость как психологическую живучесть и расширенную эффективность человека [1]. В отечественной психологии тема жизнестойкости получила начало в рамках изучения стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями [3]. На современном этапе в отечественной психологии также проводятся исследования личностного адаптационного потенциала [6; 8], определяющего устойчивость человека к факторам стрессового характера. Д.А. Леонтьев рассматривает жизнестойкость как меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности [7]. При этом, по мнению Е.Ю. Баукиной, жизнестойкая личность "способна совладать с трудностями и изменениями, с которыми она сталкивается каждый день, и с теми, которые носят околоэкстремальный и экстремальный характер" [5, с.5]. Поскольку жизнестойкость - это фактор, внутренний ресурс, который подвластен самому человеку, то грамотная психолого-педагогическая установка, которая придает жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах, способна снизить степень суицидального риска и укрепить жизненную позицию.

Таким образом, жизнестойкость рассматривается как устойчивость к стрессогенным ситуациям и способность человека выдерживать и преодолевать трудные жизненные ситуации. И поскольку риск проявления суицидального поведения связан с нахождением человека в трудной жизненной ситуации, то жизнестойкость может выступать фактором, способствующем превенции суицидального поведения.

Abstract. In the article the relevance of suicide behavior problem from positions of factors of suicide risk and suicide prevention is considered. Within the given context, hardiness of personality as a factor preventing risk of suicide is discussed. In this aspect hardiness is presented as a strong personal resource of coping negative impacts of stressful situations and, thus, of suicide behavior risk prevention.

Keywords: suicide behavior, hardiness of personality, suicide prevention.

Литература

1. *Maddi S.R., Khoshaba D.M.* Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. V. 63. №2. P. 265–274.

2. Preventing suicide: a global imperative. - Geneva: World Health Organization, 2014. перевод с английского.

3. *Александрова Л.А.* К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып.2 / Под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. С.82–90.

4. *Алимова М.А.* Суицидальное поведение: диагностика, профилактика, коррекция. Барнаул, 2014.

5. *Баукина Е.Ю.* Жизнестойкость как показатель психологического здоровья человека в профилактике суицидального поведения // Сборник материалов

республиканской практической конференции "Технологии работы по профилактике суицидального поведения в подростково-молодежной среде. Казань: Татграф, 2014.

6. *Леонтьев Д.А.* Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып.1 / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С.56–65.

7. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. М.: Смысл, 2003.

8. *Маклаков А.Г.* Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. №1. С.16–24.

9. Профилактика суицида среди несовершеннолетних / Под ред. Н. А. Разнадежиной, Л. А. Бездольной. Сургут: Методический центр развития социального обслуживания, 2012.

10. *Сыроквашина К.В., Дозорцева Е.Г.* Психологические факторы риска суицидального поведения у подростков // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т.24. №3. С.8-24.

«Психолого-педагогическая работа с одаренными детьми и молодежью (с разными видами одаренности и креативности)»

ОСОБЕННОСТИ ЧУВСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ

Бандурка Т.Н,
кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ПО ИГУ, Иркутск, РФ
Соловьева Е.А.
магистр психолого-педагогического образования,
психолог проекта «Наставник» Благотворительного фонда «Дети Байкала»

Сравнительный анализ особенностей чувственного восприятия у школьников, обучающихся в школе-интернате для одаренных детей и обучающихся в средней общеобразовательной школе, показал, что выборки различаются (P<1,0). Активность чувственного восприятия у школьников с признаками одаренности выше (по балльным значениям модальностей восприятия), чем у школьников средней общеобразовательной школы.

Ключевые слова. Одаренность, чувственное восприятие, полимодальное восприятие, школьники.

Сравнительный анализ особенностей чувственного восприятия у школьников с признаками одаренности и учащихся массовой школы, прежде всего, необходим для понимания особенностей их полимодального восприятия. Результаты анализа позволят конкретизировать обучение, воспитание детей с признаками одаренности и учащихся в обычных общеобразовательных школах.

Ведущие отечественные психологи Д.Б. Богоявленская, Л. И. Ларионова, В.И. Панов, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, В.Д. Шадриков. М.А. Холодная, В.С. Юркевич и др. изучали проблемы одаренных детей и детей с признаками одаренности с разных позиций, что отражено в формулировках понятийного аппарата рассматриваемого психического явления.

Отражая связь интеллектуальной одаренности со всеми структурами личности человека, ядром которой является духовность, как основа личности, Л.И. Ларионова описывает одаренность как «динамическое, интегральное личностное образование, включающее интеллектуальный компонент, креативность и духовность» [6, с. 35.]. А.И. Савенков [7] выделяет одаренность, как интегративное (суммарное, общее) личностное свойство, в основе которого общие и специальные способности. Д.И. Богоявленская рассматривает одаренность, как «системное качество личности, характеризующее психику ребенка в целом» [5, с.194], предлагая развивать личность ребенка с признаками одаренности, что повлечет за собой развитие способностей, и, соответственно, чувственного восприятия: смотреть и видеть, слушать и слышать, чувствовать себя и других.

Прежде чем пояснить понятийный аппарат чувственного восприятия, следует отметить, что дефиниции были выработаны на основе теоретического и эмпирического осмысления проблем чувственной перцепции на протяжении нескольких десятков лет [1,4].

Для понимания структуры чувственного восприятия у обучающихся, уточним понятия «модальность восприятия», и «полимодальное восприятие» «полимодальность восприятия». Модальность восприятия понимается нами как «способ приема и переработки информации, который регулирует действие и деятельность. Модальность восприятия базируется на сочетании сенсорных модальностей при доминировании одной или нескольких из них и создает образ предмета или явления, обозначенный вербально» [1, с. 54].

По нашему мнению, полимодальное восприятие представляет собой многофункциональное интегративное образование в психике индивида, неразрывно

связанное со всеми психическими процессами, состояниями, свойствами и образованиями личности. Полимодальное восприятие рассматривается нами как «системная форма организации перцептивного опыта индивида, состоящую из упорядоченных интегративных структур (модальностей восприятия), которые имеют свои сложноустроенные подструктуры. Все структуры и подструктуры полимодального восприятия из исследовательских целей умозрительно выделяются и исследуются отдельно, а по сути в потоке психической жизни они не разделены. Как некоторое исходное целое полимодальное восприятие у индивида идет по пути развития своих составных элементов: модальностей восприятия» [3, с.46]. Полимодальность восприятия рассматривается как «системное свойство, охватывающее и содержание восприятия, и его структуру, и взаимосвязь с другими психическими функциями индивида, личности, субъекта деятельности», которое «представляет собой интегративное качество восприятия, сформированное на основании сочетания сенсорных модальностей при ситуативном предпочтении одной или нескольких из них, обеспечивающее целостность образа предмета или явления, отличающееся комплексностью и многофункциональностью и включенное в виде полноценного компонента в психику человека» [2, с. 60].

Целью нашего исследования явилось выявление различий в особенностях полимодального восприятия у подростков с признаками одаренности и подростков, обучающихся в массовой школе.

Гипотеза исследования. Мы предположили, что активность чувственного восприятия (средние балльные значения модальностей восприятия) у подростков с признаками одаренности, обучающимися в школе-интернате для одаренных детей, выше, чем у подростков, обучающихся по школьной программе в общеобразовательной школе.

Процедуры и методы исследования

Для сравнительного анализа особенностей чувственного восприятия у школьников с признаками одаренности и учащихся общеобразовательной школы мы использовали авторскую (Т.Н. Бандурка) методику выявления полимодального восприятия у обучающихся. Методика представляет собой опросник из 80-ти суждений, которые распределены по 8-ми шкалам, каждая имеет по 10 суждений. С каждым суждением респондент соглашается или не соглашается (да, почти да, почти нет, нет). Обработка данных опросника завершается подсчетом «сырых баллов» от 0 до 100 баллов. Опросник позволяет получить балльные показатели по каждой модальности у респондента, средний балл активности (мощности) индивидуального полимодального восприятия и средние значения групповых балльных значений по каждой модальности, а также средние значения полимодального восприятия по группе респондентов.

Использовались основные методы исследования: наблюдение и эксперимент (констатирующий). Также были использованы методы математической статистики: дескриптивная (описательная) статистика – средние арифметические значения и критерий хи-квадрат Пирсона (χ^2).

Краткая характеристика выборки. Выборка состояла из 134 респондентов, учащихся, возраст 15-16 лет: 70 юношей, из них 35 обучается в Иркутской школе-интернате для одаренных детей и 35 обучается в Иркутской средней общеобразовательной школе №63, и

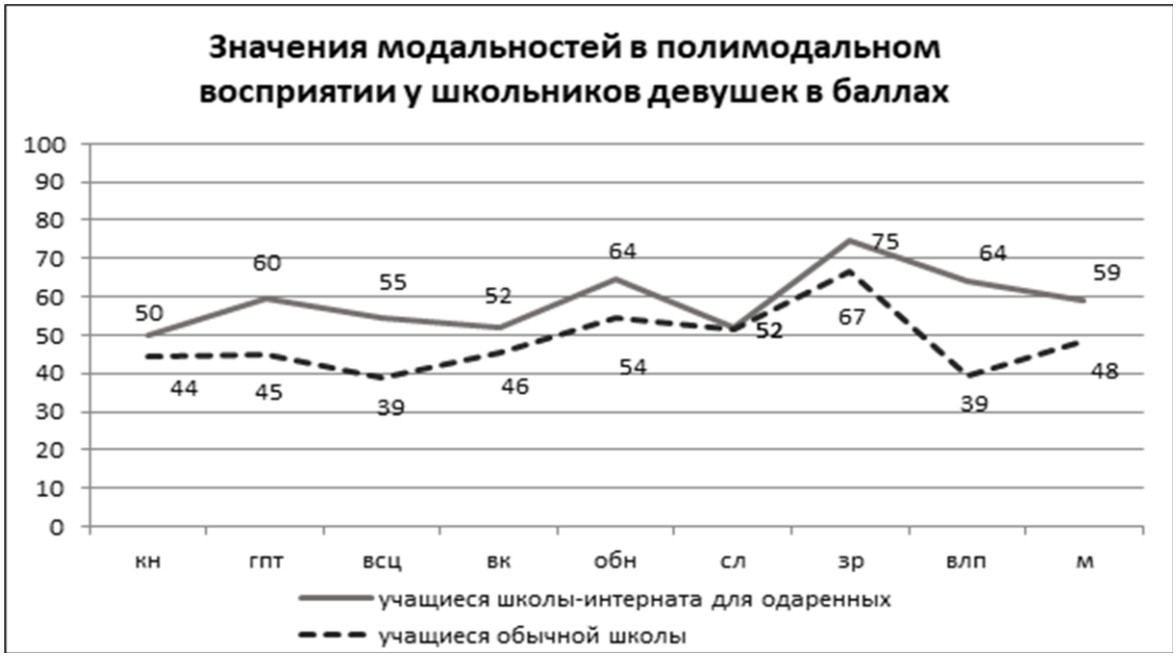


Рисунок 1. Сравнение балльных показателей чувственного восприятия у школьников (девушек), обучающихся в школе-интернате для одаренных детей и у обучающихся в средней общеобразовательной школе

Примечание. Здесь и далее модальности: кн – кинестетическая, гпт – гаптическая (активное осязание), всц – висцеральная (восприятие деятельности внутренних органов, системных чувств и явлений ноцицепции), вк – вкусовая, обн – обонятельная, сл – слуховая, зр – зрительная; влп – чувственное восприятие субъект-объект ситуации (восприятие людей и природы).

64 девушки, из них 32 обучается в Иркутской школе-интернате для одаренных детей и 32 обучается в Иркутской средней общеобразовательной школе №63. Следует заметить, что в школу интернат дети поступали с 5-го класса, пройдя конкурсный отбор по математике. Как видно из рисунков 1 и 2, средние балльные значения по всем модальностям восприятия у школьников, обучающихся в Иркутской школе-интернате для одаренных детей выше, чем у обучающихся в Иркутской средней общеобразовательной школе, кроме слуховой модальности у девушек, имеющей одинаковые значения.

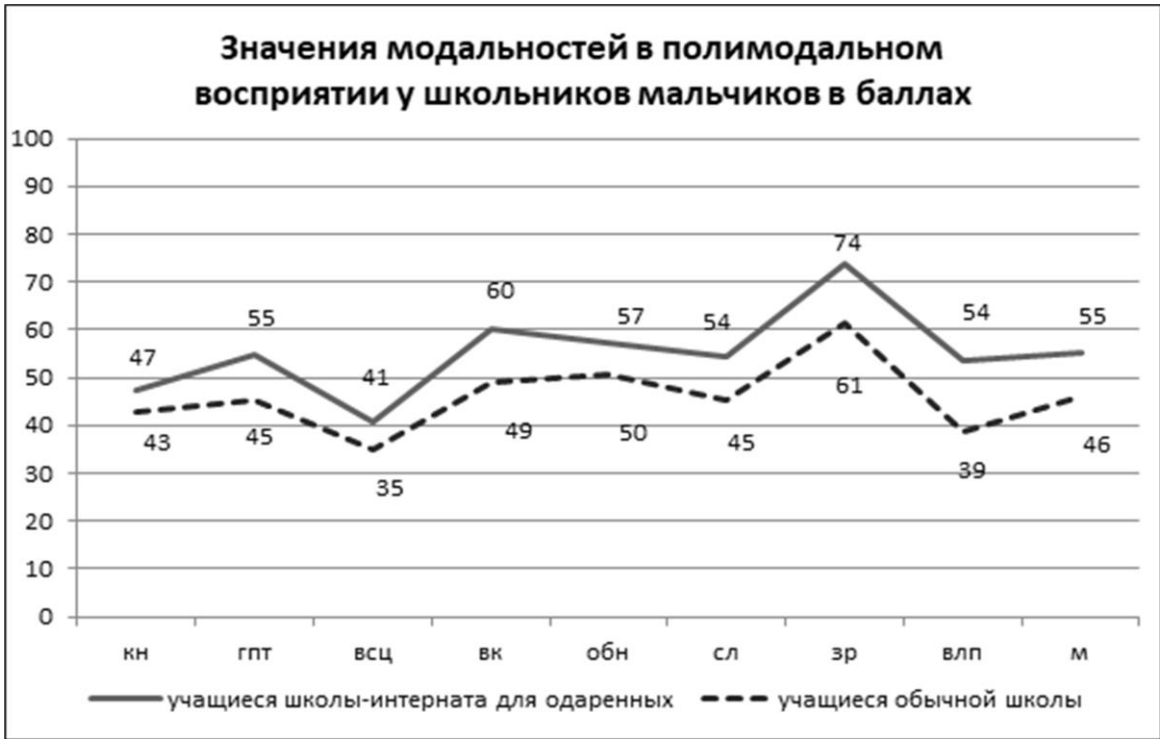


Рисунок 2. Сравнение балльных показателей чувственного восприятия у школьников (юношей), обучающихся в школе-интернате для одаренных детей и у обучающихся в средней общеобразовательной школе

Для сравнения двух выборок респондентов-юношей и двух выборок респондентов-девушек, обучающихся в школе-интернате для одаренных детей и обучающихся в средней общеобразовательной школе, мы применили хи-квадрат критерий Пирсона. Критерий $\chi 2$ Пирсона предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта. Как видно из таблицы 1, $\chi 2_{Эмп}$ превышает критическое значение, расхождения между распределениями статистически достоверны

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа особенностей чувственного восприятия у школьников девушек, обучающихся в школе-интернате для одаренных детей и обучающихся в средней общеобразовательной школе, с помощью критерия хи-квадрат Пирсона

Модальность	Значение χ^2 эмпирическое	Критические значения $\chi 2$ при v=31	Вывод	Уровень значимости
Кинестетическая	177,27	52,191	Различия статистически значимы	P <0,01
Гаптическая	128,805	52,191	Различия статистически значимы	P <0,01
Висцеральная	383,287	52,191	Различия статистически значимы	P <0,01

Вкусовая	206,287	52,191	Различия статистически значимы	P <0,01
Обонятельная	121,291	52,191	Различия статистически значимы	P <0,01
Слуховая	129,218	52,191	Различия статистически значимы	P <0,01
Зрительная	104,007	52,191	Различия статистически значимы	P <0,01
Восприятие людей и природы	193,433	52,191	Различия статистически значимы	P <0,01
Мощность	41,162	61,162	Различия статистически не значимы	P <0,01

С помощью критерия χ2 Пирсона мы выявили, что уровень значений (в баллах) модальностей восприятия у школьниц, обучающихся в школе-интернате для одаренных детей, отличается от уровня значений (в баллах) модальностей восприятия обучающихся в средней общеобразовательной школе. Из данных исследования можно сделать вывод, что выборки различаются.

Так же и уровень значений (в баллах) модальностей восприятия у школьников-юношей, обучающихся в школе-интернате для одаренных детей, отличается от уровня значений (в баллах) модальностей восприятия обучающихся в средней общеобразовательной школе. Из данных исследования можно сделать вывод, что эти выборки тоже различаются.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа особенностей чувственного восприятия у школьников юношей, обучающихся в школе-интернате для одаренных детей и обучающихся в средней общеобразовательной школе, с помощью критерия хи-квадрат Пирсона

Модальность	Значение χ^2 эмпирическое	Критические значения χ2 при v=34	Вывод	Уровень значимости
Кинестетическая	387,308	56,061	Различия статистически значимы	P <0,01
Гаптическая	208,81	56,061	Различия статистически значимы	P <0,01
Висцеральная	271,873	56,061	Различия статистически значимы	P <0,01
Вкусовая	216,656	56,061	Различия статистически значимы	P <0,01
Обонятельная	201,702	56,061	Различия статистически значимы	P <0,01

Слуховая	218,363	56,061	Различия статистически значимы	P <0,01
Зрительная	172,952	56,061	Различия статистически значимы	P <0,01
Восприятие людей и природы	411,891	56,061	Различия статистически значимы	P <0,01
Мощность	127,247	56,061	Различия статистически значимы	P <0,01

Исследование групповых предпочтений модальностей восприятия у обучающихся (см. Таблицу 3) показало, что и девушки, обучающихся в школе-интернате для одаренных детей, и девушки, обучающихся в средней общеобразовательной школе предпочитают такие модальности восприятия как зрительная, обонятельная. Далее исследование показало различия в предпочтениях. Наименее предпочитаемая модальность восприятия у девушек, обучающихся в школе-интернате для одаренных детей,– слуховая и кинестетическая. У девушек из общеобразовательной школы, наименее предпочтительными оказались чувственная перцепция субъект-объект ситуации (восприятие людей и природы) и висцеральная модальность восприятия (восприятие деятельности внутренних органов, системных чувств и явлений ноцицепции). В то время как чувственное восприятие людей и природы для девушек, обучающихся в школе-интернате для одаренных детей, находится на третьем месте их полимодального восприятия, у девушек из общеобразовательной школы на третьем месте находится слуховое восприятие.

Таблица 3

Средние значения модальностей в полимодальном восприятии у школьников-девушек (в баллах)

Учащиеся школы-интерната для одаренных	Модальности и их значения в баллах у девушек							
	зр	обн	влп	гпт	всц	вк	сл	кн
	75	64	64	60	55	52	52	50
Учащиеся обучающихся в средней общеобразовательной школе	Модальности и их значения в баллах							
	зр	обн	сл	вк	гпт	кн	влп	всц
	67	54	52	46	45	44	39	39

Исследование групповых предпочтений модальностей восприятия у обучающихся (см. Таблицу 4) показало, что юноши, обучающихся в школе-интернате для одаренных детей, и юноши, обучающихся в средней общеобразовательной школе предпочитают такие модальности восприятия как зрительная, вкусовая и обонятельная.

Таблица 4

Средние значения модальностей в полимодальном восприятии у школьников-юношей (в баллах)

Учащиеся школы-интерната для	Модальности и их значения в баллах у юношей							
	зр	вк	обн	гпт	сл	влп	кн	всц

одаренных	74	60	57	55	54	54	47	41
Учащиеся обучающихся в средней общеобразовательной школе	Модальности и их значения в баллах							
	зр	обн	вк	сл	гпт	кн	влп	всц
	61	50	49	45	45	43	39	35

Наименее предпочитаемая модальность восприятия у юношей обеих групп, – висцеральная модальность восприятия (восприятие деятельности внутренних органов, системных чувств и явлений ноцицепции).

Выводы и перспективы дальнейшего исследования

Таким образом, сравнительный анализ особенностей чувственного восприятия у школьников, обучающихся в школе-интернате для одаренных детей и обучающихся в средней общеобразовательной школе, показал, что выборки различаются. Различия статистически значимы (P<1,0). Данные исследования подтверждают гипотезу о том, что активность чувственного восприятия (средние балльные значения модальностей восприятия) у школьников, как у юношей, так и у девушек, обучающихся в школе-интернате для одаренных детей выше, чем у школьников, обучающихся в средней общеобразовательной школе. Также можно сделать вывод, что предпочтения определенных модальностей восприятия (зрительной, обонятельной, вкусовой, гаптической) свидетельствует, что респонденты относятся к гедонистическому типу личности, склонны к стремлению получать удовольствие, не любят препятствие и трудности, встречающиеся в учебной и жизненной ситуации.

Перспективой дальнейшего исследования может быть выявление закономерностей активности чувственного восприятия и успешности обучения и учения.

Annotation. A comparative analysis of the peculiarities of sensory perception among schoolchildren who study at a boarding school for gifted children and students in secondary general education schools has shown that the samples vary. Differences are statistically significant (P <1.0). The activity of sensory perception in schoolchildren with attributes of giftedness is higher (by the scores of the modalities of perception) than among schoolchildren in the secondary general education school.

Keywords. Giftedness, polimodal perception, sensory perception, schoolchildren.

Литература

1. Бандурка Т.Н. Полимодальность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания. Монография. Иркутск: Изд-во Оттиск, 2005. 204 с.

2. Бандурка Т.Н. Осознание собственного полимодального восприятия у студента как путь развития его субъектности и понимания им своих духовно-нравственных истоков // Экспериментальная психология. 2013. Том 6. № 4. С. 59-66.

3. Бандурка Т.Н. Полимодальность как содержательная характеристика восприятия студентами понятий «психологическое здоровье» и «счастье» / Т.Н. Бандурка // Россия и Европа: связь культуры и экономики: Материалы XI международной научно-практической конференции (27 февраля 2015 года). В 2-х частях. Ч. 1 / Отв. редактор Уварина Н.В. Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s.r.o., 2015. С. 45-49.

4. Бандурка Т.Н. Активизация полимодального восприятия как фактор развития математических способностей у старшеклассников информационно-математического профиля обучения // Сборник научных трудов IX Международной конференции «Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика». Иркутск, 2015. С. 142-148.

5. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. — М.: АНО «ЦНПРО», 2013. — 208 с.

6. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 320 с.

7. Савенков А. И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение. Ярославль: Академия развития, 2002. 352 с.

МЕТОД «ПЕВЧЕСКАЯ КАРТА». ХАРАКТЕРИСТИКА И ПРОМЕЖУТОЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

А. О. Гетманенко
аспирант кафедры музыкального искусства
факультета искусств Московского государственного университета
имени М. В. Ломоносова (специальность 17. 00. 09 «Теория и история искусства»)

В работе приведена характеристика разработанной автором методики оценки детских вокальных способностей – «Певческая карта», а также приведены промежуточные результаты апробации данной методики в работе с детьми школьного среднего возраста.

Ключевые слова: пение, детский голос, музыкальные способности, методика диагностики.

Вопрос поддержки и развития детской одаренности в настоящее время является наиболее актуальным. Особым образом обстоит дело в отношении творческой одаренности: все больше детей проходят обучения по программам дополнительного образования художественно-эстетической направленности, появляется огромное количество детских эстетических, досуговых центров, развиваются детские творческие коллективы. Все это говорит о росте заинтересованности в реализации творческого потенциала. Наиболее востребованными направлениями в настоящее время являются «Сольное пение» и «Вокальный ансамбль».

Пение – наиболее массовый вид искусства. Именно в пении «пробуют» себя дети-дошкольники, начиная имитировать и подражать звукам животных, машин, природы и т. д. Дети более старшего возраста – в особенности среднего школьного – начинают рассматривать процесс пения более серьезно, стремясь к достижению высоких результатов и профессионального исполнения.

В этой связи, у нас возникла необходимость разработки собственного психолого-педагогического мониторинга, ориентированного на оценку вокальных данных детей, а также отслеживания динамики развития музыкальных способностей детей среднего школьного возраста. При разработке психолого-педагогического мониторинга мы учитывали важность и необходимость ориентации на психофизиологические и возрастные особенности детей.

Средний школьный возраст один из самых разнообразных и сложных периодов школьного детства связанный как с кардинальными изменениями, происходящими в организме ребенка, так и с перестройкой психики ребенка, формирования «Я-концепции» и нового уровня самовосприятия и самопознания. Средний школьный возраст охватывает конец начальной школы (4 класс) и продолжается до 7-8 классов. Этот период жизни ребенка связан со множеством кризисов, связанных с идентификацией себя через противопоставление другим, отделение от семьи, приобретением чувства самостоятельности, «взрослости». Подросток занимает промежуточное положение между взрослым миром и миром детства, приоритетная деятельность с учебной сменяется на интимно-личностное общение, в результате чего, зачастую, падает успеваемость ребенка. Авторитетной группой для детей-подростков являются ровесники.

Что касается особенностей музыкального развития и музыкального восприятия, то здесь следует сказать о том, что именно в этом возрасте дети начинают более серьезно и ответственно подходить к делу, стремясь к достижению высоких результатов деятельности. Побудительными мотивами выступают как внутренние (стремление к самореализации, самовыражению), так и внешние – желание получить похвалу, высокую оценку со стороны людей, которые, по мнению ребенка, обладают достаточным уровнем профессионализма. При достаточной увлеченности делом, дети проявляют трудолюбие, целеустремленность, чрезвычайную работоспособность, а самое главное – желание (все это подтверждено наблюдением за работой детей в ходе освоения программы «Вокальный ансамбль» в детской школе искусств).

Следует особо отметить способность детей среднего школьного возраста эмоционально реагировать на музыку, исполнять произведения на высоком художественном уровне, воплощать сложные образы.

С точки зрения развития вокальных данных этот возраст тоже является очень насыщенным, что связано, прежде всего, с перестройкой детских организмов, именно в этом возрасте проходит мутация голоса (переход детского голоса во взрослый). Исследования М. С. Грачевой [2], направленные на изучение детского голоса, обнаружили данные о том, что завершение процесса формирования вокальных мышц у детей приходится именно на возраст 10 лет. Общеизвестно также, что именно в возрасте 10-12 детей (в основном) начинают появляться микстовые и грудные звуки. Характеризуя звучание детских голосов среднего школьного возраста, можно говорить не только о нежности, серебристости, звонкости, но и о развитии тембра, появлении в нем новых красок, увеличении силы голоса, расширении диапазона и т. д.

В этой связи, разработка и внедрение методики «певческая карта» проводилась нами преимущественно на детях 10-13 лет. Прежде чем перейти непосредственно к характеристике и анализу полученных результатов, необходимо подробно остановить на особенностях самой методики.

«Певческая карта» представляет собой шкалу оценки детских вокальных данных по следующим параметрам: диапазон, преобладающий регистр голоса, интонация, звонкость-полетность, степень свободы звучания, вибрато, дикция-артикуляция, вокально-слуховая координация, музыкальная память, вокальный слух, динамика, чувство ритма, способность к пению двухголосий (умение держать свою партию при пении двухголосия). Важно также отметить, что данный метод является важной и необходимой составляющей психолого-педагогического мониторинга, направленного на идентификацию музыкально одаренных детей. [1]

Диапазон. Под диапазоном нами понимался природный диапазон – отрезок звучания детского голоса, определяющий предельно возможные для воспроизведения ребенком тоны.

Вопрос диапазона звучания детского голоса всегда был одним из самых спорных (наряду с вопросом в отношении регистров звучания). Так, многие педагоги были сходны во мнении о том, что определенному возрасту соответствуют определенные границы диапазона: «Диапазон детских голосов также весьма ограничен. Для младшего возраста девочек 8-12 лет – от $c^1 – d^2$ (e^2), для старшего хора девочек – от h – g^2, причем g^2, являясь предельной нотой диапазона, может быть без вреда для голоса использована лишь изредка» [4, с. 13]. Однако, исследования Г. П. Стуловой демонстрируют тот факт, что далеко не всегда можно определить точные границы диапазона, соответствующие тому или иному возрасту детей: «Диапазон певческого голоса не зависит от возраста, а является результатом вокального развития учащегося» [10, с. 45].

Мы же в своем исследовании в принципе опирались на индивидуальность ребенка, так как основной целью изучения детских голосов было выявление одаренных детей.

Наряду с этим, конечно же, обращалось внимание на то, насколько вокальные возможности конкретного ребенка превышают «среднестатистические».

Регистр – «ряд звуков голоса, извлекаемых одним и тем же способом и однородных по тембру. В зависимости от преимущественного использования головного и грудного резонаторов различают головной, грудной и смешанный регистры» [5, с. 53].

Вопрос особенностей регистрового “состава” детских голосов, как уже говорилось выше, также является одним из самых спорных. Традиция обучения детей пению опирается на данные о том, что детские голоса в принципе носят головной, фальцетный характер, то есть, в голосах детей присутствует исключительно головной регистр. Однако, современные данные говорят о том, что далеко не всегда дети в пении пользуются исключительного головным регистром, характеризующимся смыканием краев голосовых складок. Наиболее ярко звучащие, насыщенные и сильные детские голоса зачастую имеют активное микстовое звучание, которое на высоких тонах детского диапазона сменяется головным. Подобные данные впервые были получены Г. П. Стуловой и отражены в работе “Акустико-физиологические особенности работы с детским хором”: “Как показали наши теоретические и практические исследования, дети от рождения способны воспроизводить звуки как фальцетного, так и головного характера. Если дети 10-12 лет в процессе фонации используют только фальцетный режим голосообразования, когда работают только внешние растягиватели – щитовидные мускулы, то развитие внутренне мышечной системы будет заторможено, ибо совершенствование любого органа может происходить только в процессе его функционирования” [8, с. 20]. Подтверждение этим данным мы нашли и в своем исследовании.

Под интонацией нами понималась точность воспроизведения высоты звуков при их музыкальном исполнении. В настоящее время отмечается общее падение качества пения детей, обусловленное рядом фактором: низкое качество музыкального материала, доступного детям, падение интереса к классической музыке и к истокам музыкальных жанров, окружение детей шумами различной этимологии, пагубное воздействие радио-, телевещания и т. д. Общее падение качества детского пения характеризуется, в первую очередь, снижением культуры музыкального восприятия и вкуса, что отражается на способности детей к интонированию и ведет к увеличению количества “гудошников” – детей, способных воспроизводить звуки, ограниченные диапазоном разговорной речи, расположенных в грудной зоне (такое “пение” больше похоже на “гудение”, от чего и пошло название – “гудошники”).

Звучание голосов детей всегда характеризовали как нежное, серебристое, легкое: «Детское пение отличается от пения взрослых буквально всеми входящими в певческий процесс, компонентами, а именно: дыханием тембром, силой диапазоном» [4, с. 13]. Все авторы практически одинаково характеризуют звучание детского голоса: «Детский, прозрачное легкое звучание, лишенное какой-либо насыщенности, исключительно „фальцетного" (головного) характера» [6, с. 142], «Светлый, кричащий, пронзительный – вот известные характеристики голоса детей-певчих» [7, с. 18]. «Тембр детского певческого голоса при естественном звучании отличается высотой, нежностью окраски, звонкостью и серебристостью» [3, с. 142]. Ввиду вышеуказанной «звонкости» детских голосов можно говорить и об их «полетность – свойство правильно поставленного голоса быть хорошо слышимым в зале» [5, с. 51] Однако в ходе практической работы и наблюдения за детьми на занятиях нами было обнаружено, что далеко не всегда такие характеристики присутствуют в голосах современных детей, чем и была обусловлена необходимость анализа детских голосов по этому параметру.

Это, прежде всего, тембральная характеристика детского голоса, отражающая то, насколько легко ребенок воспроизводит звуки, есть ли в звучании посторонние призвуки

(сипота, охриплость, «треск»). Оценка данного параметра проводилась при прослушивании детей, поющих упражнения, а также вокальный учебный материал.

Вибрато – «периодическое изменение звука по высоте, силе и тембру. Вибрато существует в правильно поставленном певческом голосе и придает ему теплоту, льющийся характер, участвует в создании индивидуального тембра певца. Отсутствие вибрато обедняет голос, делает его гудкообразным, невыразительным» [5, с. 13]. Очевидно, что вибрато является одной из основных характеристик звучания голоса, составляющей тембр, поэтому при анализе детских голосов мы никак не могли обойти его вниманием.

Дикция, артикуляция. Эти два параметра характеризуют особенности вокальной речи исполнителя. Так, дикция отражает четкость воспроизведения звуков, их ясность и "понятность" для слушающих. Под артикуляцией понимается работа органов речи, необходимая для образования тех или иных звуков.

Вокально-слуховая координация – термин, очень тесно связанный с интонацией, однако существуют и некоторые различения. Так, под термином "интонация" подразумевается точность воспроизведения звуков при исполнении любого материала – и уже знакомого, и нового. Качество интонации может меняться в процессе разучивания произведения, в результате чего, можно достичь точного интонирования в ходе работы.

Под вокально-слуховой координацией мы также понимаем точность воспроизведения высоты звуков, однако оценка этого параметра ведется на основе данных, полученных при прослушивании детей при пении отдельных звуков, воспроизведенных на инструменте. Этот критерий позволяет оценить интонацию ребенка в "первозданном" виде.

Музыкальная память – способность узнавать и воспроизводить музыкальный материал. Является компонентом осмысленного восприятия музыки. В основе музыкальной памяти лежит развитие музыкального слуха, но, кроме того, важное место отводится слуховой и эмоциональной памяти. Для воспроизведения музыки важную роль играют также двигательная (запоминание последовательности движений), зрительная (запоминание нотного текста) и словесно-логическая память (запоминание логики строения музыкального произведения). Характеризует музыкальную память формирование полимодальных представлений у музыкантов. Оценка по данному критерию проводилось путем прослушивания детей при пении уже знакомого материала (оценивалась точность запоминания движения мелодии, наличие и расположение интервалов и т. д.)

Вокальный слух – способность к различению нюансов в пении, определению техники их воспроизведения и точного повторения. Вокальный слух развивается как в ходе обучения пению, так и при прослушивании вокальной музыки (при условии анализа прослушанного материала с вокально-технической точки зрения). В работе с детьми отражается в способности быстро и точно повторить звук (качество звука, динамику, высоту тона, длительность), воспроизведенного педагогом, а также в умении быстро и четко реагировать на указания педагога.

Динамика – средство музыкальной выразительности, которое характеризует совокупность явлений, связанных с громкостью звучания (в нашем случае – голоса). Способность к использованию динамики отражается как в умении расставлять динамические оттенки в соответствии с особенностями художественного образа произведения, так и в умении контролировать свою громкость (с помощью педагога) при пении упражнений. Также под динамикой мы будем понимать динамический диапазон ребенка – "размах" от самого тихого звучания до громкого (от *pp* до *ff*).

Чувство ритма – способность к восприятию и точному воспроизведению организованных музыкальных звуков в их временной последовательности. Оценка по

данному критерию проводилась при анализе способности детей к точному воспроизведению услышанного ритма.

Для развития музыкального слуха детей при работе с вокальным ансамблем необходимо исполнять многоголосные произведения, элементарным вариантом которых являются двухголосие. В процессе пения двухголосия развиваются навыки ансамблевого слуха, музыкального слуха, ощущения строя, ладового тяготения, умения слышать не только «горизонтали», но и «вертикали». Изучение данного параметра проводилось при прослушивании детей в парах, где каждый пел свою партию, отстоящую от второй партии на интервалы большой (или малой) терции. Внимание обращалось на скорость запоминания, умение «держать» свою партию и «строить» ее от основной партии.

Оценка всех этих параметров велась в ходе индивидуального ежемесячного прослушивания детей при пении:

– технических упражнений (распевок);
– уже изученного вокального материала;
– вокального материала и/или материала, который дети слушают дома (следовательно, к изучению которого не была «приложена» рука педагога, освоение велось ребенком самостоятельно).

Исследование начало проводиться в октябре 2013 года и продолжается до настоящего времени. Предположительная продолжительность исследования – 1 год (в ходе учебного года анализ проводится ежемесячно, после периода летних каникул будет сделан контрольный анализ). Всего в исследовании задействованы дети первого, второго, третьего и четвертого годов обучения, средний возраст – 10-13 лет (минимальный возраст – 7 лет, максимальный – 14 лет). Гендерный состав изучаемой группы: 20% – мальчики, 80% – девочки. Общее количество детей, участвующих в исследовании – 75 человек. Оценка проводится по пятибалльной шкале, где I – минимальная степень выраженности, V – ярко выраженный признак.

Следует также отметить, что 20 человек – учащиеся детской школы искусств, 55 человек – учащиеся средней общеобразовательной школы, занимающиеся в кружке. Все дети обучаются по направлению «Вокальный ансамбль», однако в ходе обучения им прививаются основы актерского мастерства, сценической речи, танца, сольфеджио. Некоторые обучающиеся также проходят обучения по направлению «Сольное пение».

Как уже говорилось выше, исследование и анализ детских голосов в данный момент еще продолжается, поэтому подводить итоги и делать выводы еще не представляется возможным, однако, полученные данные могут отразить промежуточные результаты и отследить некоторую динамику.

В вопросе, касающемся широты диапазона, данные нашего анализа демонстрируют факт отсутствия соотношения и связи между диапазоном голоса и возрастом. Так, на третий месяц проведения исследования нами была отмечена общая тенденция к расширению диапазона у обучающихся, характеризующая добавлением 2-3 тонов в верхнем участке диапазона у девочек и добавлением 1-1,5 тонов в нижнем участке у мальчиков. Очевидно, что на изменения диапазона у мальчиков повлияло то, что все они находились в предмутационном периоде. Были также выделены две девочки, диапазоны которых в значительной степени превышали средние: А. Н., 10 лет – данные октября: a-d^2 декабря – g-f^2; Р. Я., 12 лет – ноябрь - h-fis^2, декабрь – a – fis^2.

В отношении регистров: нами было выявлено подтверждение данных Г. П. Стуловой о том, что далеко не всегда дети поют исключительно с использование головного регистра – зачастую дети при прослушивании демонстрировали микстовое звучание, близкое к фальцетному типу или микстовое звучание, близкое к грудному типу. В некоторых случаях эти два типа звучания сменяли друг друга при исполнении нисходящих или восходящих звукорядов.

Нами также было отмечено общий достаточно низкий уровень интонации. 40 % – плохая интонация, дети «гудошники», 45% – средняя интонация, характеризующаяся частичным искажением мелодии, 15% – хорошая интонация, без искажений. Хороша интонация отмечалась на последующих месяцах обучения: так, при анализе детских голосов октябре не было ни одного ребенка, интонация которого могла бы быть охарактеризована как «хорошая» – всеми был проявлен «средний» уровень интонации. В ходе обучения и работы отметилась некоторая динамика, так, исследование, проведенное спустя два месяца, отразило тенденцию к улучшению интонации. Хорошей интонацией также отличились Р. Я. и А. Н.

По показателям «звонкость-полетность» средний уровень составил II. Следует также отметить высокую утомляемость детских голосов. Динамика детских голосов только в 5% случаев характеризовалась IV-V, в остальных 95% уровень динамики колебался между II-III. Интересно, что Р. Я., выделявшаяся из группы детей по всем показателям, характеризовала и яркая динамика, чего нельзя сказать об А. Н., динамический показатель которой стабильно сохранился на уровне III.

В относительной стабильности в ходе нашего исследования находятся такие параметры как музыкальная память, вокальный слух и вокально-слуховая координация (на уровне показателей II-III). По нашему мнению, это связано с низким уровнем музыкальной среды, окружающей детей в их повседневной жизни. Музыкальное воспитание и развитие – планомерный процесс, необходимыми характеристиками которого являются регулярность и повторяемость, следовательно, развитие возможно только лишь в том случае, когда музыкальный вкус прививается и развивается не только на занятиях, но и в окружении ребенка (семья, общеобразовательная школа, теле-, радиовещание, СМИ и т. д.).

С этим же связаны и низкие оценки по показателю «умение петь двухголосия» (I-II).

В ходе анализа дикции и артикуляции было отмечено наличие у детей таких речевых дефектов как ротацизм, сигматизм шипящих, ламбдацизм, а также общая деактивизация артикуляционного аппарата. В ходе обучения наметились некоторые положительные сдвиги, однако, общий уровень дикции на настоящий момент остался на уровне III-IV.

Следует также отметить тембральную скудность детских голосов: только в 20% случаев детские голоса обладали достаточной степенью свободы (III-IV) и выраженным вибрато. Наиболее яркими тембрами выделились вышеупомянутые Р. Я., А. Н. , а также К. С. (8 лет), В. И. (12 лет).

Параметром, по которому большинство детей (57%) получили достаточно высокие баллы (IV-V), явилось чувство ритма. Возможно, это связано с общей «ритмизацией» окружающей ребенка среды, а также перенасыщенностью современной музыки ритмическими конструкциями и танцевальными трэками.

Таким образом, благодаря подведению промежуточных результатов по методике «Певческая карта» нами была обнаружена тенденция к снижению качества детского пения. Этимология данного процесса сложно обнаружима и, возможно, коренится в особенностях социально-культурной, образовательной ситуации в стране. Предложенная нами методика «Певческая карта» является валидным методом индивидуальной оценки особенностей детского голоса, а также отслеживания динамики развития вокальных способностей каждого ребенка. Она позволяет выявить детей, обладающих незаурядными (в сравнении со всей остальной группой) вокальными данными. Так, нами в ходе подведения промежуточных результатов было выявлено 5 девочек, показатели которых находятся в активной динамике. Следует также отметить, что и на занятиях эти дети проявляют себя как наиболее трудолюбивые, заинтересованные, артистичные. Конечно,

промежуточные результаты еще не позволяют безоговорочно говорить об одаренности девочек, однако заставляют обратить на них особое внимание в ходе дальнейшего исследования.

Но уже промежуточные данные говорят о важности использования методики «Певческая карта» при работе с детьми.

This article deals with the problem of musical development of children, especially gifted ones in the field of the art study, psychology of the personality and psychology of the talented children. The main aim of our study is the thorough research of children's musical talents and elaboration of special method of analyzing their vocal and musical abilities. One of the most important points of our research was the elaboration of the method of revealing children's vocal abilities which called 'The singing card'. This method should be applied when working with school-age children for detecting talented ones and working out the method for its' identification as part of psychology and pedagogical monitoring. Earlier studies on this subject show that the problem has not been yet properly explored because all the researchers considered this problem only as a psychological one while it demands an interdisciplinary approach. The method proposed gives a detailed analysis of children's vocal abilities and such parameters as compass, register, sonority, intonation, freedom, musical memory, vocal hearing, sense of rhythm, vocal coordination, two-part singing. The results of our work showed that the quality of children's singing is getting worse. The etymology of this is hard to find but the general reason of this dissapeared in the features of social-cultural and educational situation in Russia. The using of 'The singing card' also helped us to recognize gifted children and put our attention on finding of individual approach for their development.

Keywords: identification gifted children, methods of identification gifted children, musical abilities, children's singing, musical development, children's voice.

Литература

1. Гетманенко А. О. О способах выявления динамики развития музыкальных способностей у детей среднего школьного возраста/ А. О. Гетманенко // Мир науки, культуры и образования, №3. – 2014 – с. 331-334
2. Грачева, М. С. Морфология и функциональное значение нервного аппарата гортани. – М: Медгиз, 1956.
3. Ермолаев, В. Г. Руководство по фониатрии / В. Г. Ермолаев, Н. Ф. Лебедев, В. П. Морозов. – Ленинград, 1970.
4. Заринская, М. Ф. Работа над звучание детского хора / В. Багадуров // Воспитание и охрана детского голоса. – М. , 1953.
5. Кочнева, И. Вокальный словарь / И. Кочнева, А. Яковлева. – Ленинград, 1988.
6. Левидов, И. И. Певческий голос в здоровом и больном состоянии. – Ленинград, 1939.
7. Плужников, К. Вокальные воззрения семьи Гарсиа. – СПб. , 2006.Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М. , 1979. – Т. 3.
8. Стулова, Г. П. Акустико-физиологические особенности вокальной работы с детским хором. – М. , 2005.

ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА В РАМКАХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

И.В. Клименко
кандидат психологических наук, доцент
ГОУ ВО «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»

Р.В. Гуня
учитель русского языка и литературы
МОУ «Тираспольская средняя школа №4»

В статье представлен опыт реализации образовательного проекта «Наши таланты» в школе. Рассматриваются особенности организации психолого-педагогического сопровождения одаренных детей. Особое внимание уделено работе с педагогами, развитие психолого-педагогической готовности к работе с данной категорией учащихся.

Ключевые слова: одаренные дети, образовательный проект, психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей.

Выявление, развитие и поддержка одарённых детей сегодня для государства является чрезвычайно актуальной задачей, так как раскрытие и реализация их способностей и талантов важны не только для этих учащихся как для отдельных личностей, но и для общества в целом. Работа с одарёнными детьми является одним из приоритетных направлений работы образовательных учреждений Приднестровской Молдавской Республики.

Развитие способностей (интеллектуальных, творческих, физических) детей является превалирующим направлением образовательного проекта «Наши таланты» в муниципальном образовательном учреждении «Тираспольская средняя школа №4» в рамках психолого-педагогического сопровождения учащихся. В рамках проекта охватываютсяосновные аспекты воспитания и обучения детей с повышенными способностями в разных сферах в условиях средней школы, намечаются перспективы, определяются приоритеты развития работы с данной категорией учащихся, содержатся конкретные мероприятия длядостижения поставленных целей. Проектом предусмотрено осуществление инновационных преобразований во внедрении диагностики одаренности, новых технологийобучения и воспитания, развитие системы работы с одаренными детьми, развитие системы непрерывного образования детей и педагогов.

Перед организаторами проекта стоял вопрос: какие условия необходимо создать для оптимального обучения способных учащихся? В связи с этим проект направлен на совершенствование образовательного процесса, который создает и воспроизводит условия для развития одаренных детей. Основным условием его реализации является учет индивидуальности личности обучающихся, на что и направлено комплексное психолого-педагогическое сопровождение. В основе психолого-педагогической системы сопровождения одаренных детей лежит концепция субъектности человека, который преобразует мир и самого себя, стремится к самоопределению и саморазвитию[1].

Таким образом, миссия участников проекта «Наши таланты» состоит в том, чтобы помочь талантливым учащимсяв разностороннем личностном развитии и подготовить для общества личность, способную жить и работать в условиях социально-экономических преобразований.

Помимоособенностей психолого-педагогического сопровождения учащихся данной категории, включающегодиагностику, обучение и развитие самого одаренного ребенка, были выявлены специфические компетенции педагогов, призванных поддержать детскую одаренность. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с данными детьми включает:

- владение методиками выявления одаренности;
- владение технологиями развивающего и личностно-ориентированного обучения, методикой научного поиска;
-психологическую компетентность;
- широту и гибкость мышления педагога;
- зрелость педагогического самосознания;

- организацию учебно-воспитательного процесса на основе учета возрастных особенностей учащихся, преемственности, межпредметных связей, требований государственного стандарта образования на всех возрастных этапах.

В связи с этим с педагогами были проведены следующие семинары-практикумы и тренинги:

1. «Инновационные технологии в образовании».
2. «Повышение работоспособности и мотивации молодых педагогов школы»

Нами были определены приоритетные направления Проекта в рамках системы психолого-педагогического сопровождения учащихся:

- создание условий для развития одаренных детей;
- внедрение инновационных педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс;
- развитие ресурсного обеспечения (материально-технического, учебно-методического, кадрового);
- сохранение здоровья (физического, психического) учащихся.

Реализация проекта в школе предполагает целенаправленную координацию действий:

- учителей, психологов, родителей и детей – главных участников образовательного процесса;
- работников системы образования (учителей, психологов, воспитателей, руководителей школы), которые берут на себя профессиональную и гражданскую ответственность за уровень и качество образования.

Таким образом, создается определенное образовательное пространство школы, которое обеспечивает одаренным учащимся:

- условия для общего развития;
- сформированность ключевых компетенций, достаточных для успешной адаптации к самостоятельной жизни в современных условиях;
- полное среднее образование;
- дополнительное образование;
- высокий уровень духовной культуры;
- реализацию индивидуальных способностей в рамках альтернативных образовательных программ;
- атмосферу психологического комфорта, сохранение и по возможности улучшение психологического и физического здоровья;
- широкие возможности для развития интеллектуальных, художественных, физических и иных способностей не только во внеурочное время, но и в процессе обучения.

Основными мероприятиями проекта «Наши таланты» в 2017 году были следующие:

1. Организовано психолого-педагогическое сопровождение обучающихся (диагностика, развитие, просвещение).
2. Разработанасистема поиска, выявления и поддержки одаренных детей, создание и обновление банка данных.
3. Организованы и проведены предметные олимпиады, конференции, творческие конкурсы и т.д.
4. Организована научно-исследовательская деятельности школьников в рамках научного общества учащихся.
5. Осуществлен подбор и поддержка руководителей исследовательских и творческих работ школьников.
6. Учащиеся принимали участие в городских, республиканских, российских дистанционных конкурсах, олимпиадах, конференциях.

7. Осуществлена информационная поддержка победителей и призеров олимпиад, конкурсов, соревнований средствами школы.

8. Поощрение педагогов, подготовивших победителей и участников городских, республиканских, российских конкурсов, олимпиад, конференций.

Таким образом, основными результатами реализации Проекта «Наши таланты» в рамках системы психолого-педагогического сопровождения учащихся явилось:

- создание условий для развития одаренных детей;
- создание единого инновационного образовательного пространства, обеспечивающего повышение результатов образования школьников;
- обеспечение конкурентоспособности учащихся на рынке образовательных услуг.

Annotation: The article presents the experience of implementing the educational project "Our Talents" at the school. Features of the organization of psychological and pedagogical support of gifted children are considered. Particular attention is paid to work with teachers, the development of psychological and pedagogical readiness to work with this category of students.

Keywords: gifted children, educational project, psychological and pedagogical support of gifted children.

Литература

1. *Шпарева Г.Т.* Новые подходы к организации работы с одаренными детьми в условиях города /автореф.дисс…канд.пед.наук/ Г.Т. Шпарева.-Майкоп, 1997.

БУДУЩИЕ УЧИТЕЛЯ КАК МЕНТОРЫ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ

Л.В. Попова
кандидат психологических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет

Рассматриваются преимущества менторства в развитии одаренных учащихся и подготовке будущих учителей. Выделяются специфические отличия менторства, которые позволяют отдифференцировать его от наставничества, тьюторства, кураторства и коучинга. Описаны этапы реализации менторства в образовании одаренных учащихся старших и средних классов. Обсуждаются достоинства современных форм менторства: кибер- и он-лайн менторство.

Ключевые слова: менторство, одаренные учащиеся, будущие учителя, педагогическая практика, онлайн- , кибер- менторство.

Современное общество для поддержания стабильного поступательного развития особенно заинтересовано в выявлении, организации обучения и поддержке одаренных и талантливых людей [10]. Их инновационные вклады в разные сферы жизнь являются залогом процветания государства. Именно поэтому в большинстве стран мира приняты государственные программы работы с одаренными детьми и молодежью [2; 4].

Обучение одаренных учащихся отличается по содержанию, процессу, конечному продукту. Оно должно строиться на принципе постоянно повышающейся сложности [1; 2; 10; 11]. Развитие способностей происходит только в условиях обучения на более высоком уровне: «*… зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности обучения, чем актуальный уровень их развития* (выделено курсивом Л.С.В.)» [8, с.247]. Если одаренные дети не имеют возможности продвигаться вперед в избранной ими области, то они быстро начинают испытывать стресс, скуку и тихо ненавидеть школу [7; 10; 11]. Учеба на слишком легком уровне порождают еще одну проблему: одаренные не получают возможности развивать

умения преодоления трудностей, отвечать вызовам будущих сложных жизненных ситуаций.

На данном этапе развития образования учитель в рамках обычного класса обязан обучать детей с весьма широким диапазоном способностей и интересов. Очевидно, что познавательные потребности одаренных требуют выхода за пределы стандартной программы и разработки учителем постоянных учебных заданий, соответствующих уровню их способностей. Для многих учителей это является непосильной задачей из-за отсутствия соответствующей подготовки и практического опыта. Разносторонность, глубина интересов, скорость продвижения в учебном предмете одаренных часто не позволяют учителю стать ролевой моделью для них. Один из выходов из сложной ситуации – организация менторской программы.

Цель статьи - рассмотреть возможности организации менторских проектов для одаренных учащихся с помощью студентов, будущих учителей, в ходе педагогической практики.

Еще в прошлом веке П. Торранс [6] выявил, что те одаренные, кто работал с ментором, достигали больших успехов, продвигались дальше, чем их столь же способные сверстники, не имевшие ментора. Сотрудничество с ментором - лучший предсказатель творческих достижений, чем какой-либо другой, что подтверждается и изучением биографий выдающихся людей [1; 6; 10]. Именно поэтому менторство получило широкое распространение во многих странах мира [2; 10]. Его важнейшая задача – помощь в преодолении разрыва между школой и окружающим миром, предоставление возможности одаренным учащимся применить свои способности для решения проблем в реальной жизни, что очень значимо для них.

Менторство отличается по задачам и характеру общения от тьюторства, коучинга, кураторства и наставничества (которое часто приравнивается к менторству) [9; 11; 12]. Для программ менторства характерна *совместная* деятельность в области, одинаково интересной для участников [6; 7]. Взаимоотношения строятся на сотрудничестве - они вместе идут к одной цели. Общение проходит по схеме «взрослый-взрослый» (в терминах Э. Берне). Совместная работа с ментором дает возможность перенять новейшие приемы исследовательской деятельности, соприкоснуться с актуальной проблематикой в этой области, увидеть изнутри то, что сопровождает такого рода исследования и что невозможно описать в учебниках или воссоздать в учебной ситуации. Участие в реальной деятельности стимулирует выработку своей собственной позиции, а иногда и пересмотр жизненных планов. Именно поэтому менторские программы чаще всего используются в работе с одаренными учащимися. Мы предлагаем именно такие программы обозначать как менторские в образовании одаренных учащихся.

Согласно ряду исследований, такая форма работы с одаренными как менторство показала свою высокую эффективность в преодолении внешних и внутренних барьеров на пути самореализации [1; 2; 3; 4]. Менторство приводит к учению с увлечением, пониманию значимости исследовательских проектов и дает стимул для развития многих умений и навыков (например, публичного представления результатов). Оно способствует формированию адекватной оценки, уверенности в себе, развивает умения работать в группе и взаимодействовать по разным вопросам. Учащиеся учатся учитывать свои сильные и слабые стороны. Они перестают бояться ошибок, так как убеждаются, что в реальной деятельности ошибки могут наталкивать на оригинальные идеи, на новый путь решения проблемы.

Особую роль менторство играет в развитии высоких способностей девочек/девушек [2; 7; 10; 11]. В ходе социализации у девочек развивается выраженная ориентация на других людей, чувство общности и взаимосвязанности (см. Кэрол Гиллигэн), потребность разделить свои чувства, мысли, проблемы с кем–то, близким по духу. Именно поэтому

девочки чаще, чем мальчики, нуждаются в ролевых моделях, в людях, с которыми они могут обсудить свои планы, мечты, с которых они могут брать пример [10].

Целенаправленное использование менторства как формы работы с одаренными предполагает как минимум: планирование; подбор менторов; подготовку менторов к общению с одаренными; составление картотеки менторов; оценку проектов, осуществленных в рамках менторства [5; 7; 11]. Менторы могут привлекаться *периодически* к работе с небольшой группой или с отдельными учащимися для того, чтобы расширить их знания о мире профессий в какой-то области, возможностях их получения и различных видах деятельности, связанных с этими профессиями. На протяжении определенного времени менторы могут *систематически* работать с малой группой или индивидуально над совместным исследовательским проектом из сферы их общих интересов. Имеется в виду, что одаренные учащиеся хотят что-то изучить глубоко, а ментор этим занимается как объектом собственного исследования. Менторы подбираются исходя из предпочтений и интересов одаренного учащегося. Как мы отмечали, роль ментора отлична от роли учителя, родителя, тьютора, коуча. Эта роль не включает указания, *что* делать и *как* делать, не направлена на прямой инструктаж или выработку определенных навыков и умений. Ментор скорее выслушивает учащегося, обсуждает ее/его идеи, отвечает на вопросы по конкретной проблеме исследования, является проводником в избранную область, готовым поделиться как своими знаниями, так и опытом построения взаимоотношений с коллегами. Хороший ментор помогает сориентироваться и войти в мир научных связей, в профессиональное сообщество [2; 5; 7; 9; 10; 11; 12].

Трудности в организации программ менторства для одаренных учащихся связаны с подбором менторов. Необходимо затратить усилия на поиск специалиста в соответствующей области, ее/его подготовку к взаимодействию с одаренными, убедить в важности такого взаимодействия [7; 10; 11]. Многие исследователи, потенциальные менторы, опасаются дополнительной траты времени на поездки, напряжение, которое может быть связано с налаживанием общения с учащимися, отвлекающими от основной деятельности. Появление новых информационных технологий помогает снять такого рода трудности. Он-лайновая подготовка менторов дает возможность привлекать профессионалов с весьма напряженным графиком работы, что дало импульс к разработке инновационных программ по кибементорству (cybermentoring) во многих странах (Германии, Канаде, США, Турции и других странах) [4; 5; 7]. Программы менторства должны найти свое место в отечественной системе работы с одаренными учащимися и с будущими учителями [4; 12].

Сотрудничество с ментором, который занят научным исследованием, выполнением творческого проекта, уже добился профессиональных успехов в определенной сфере, можно организовывать с одаренными учащимися старших классов. У них уже сложился стабильный интерес к той или иной деятельности, в процессе выполнения учебных проектов в школе они овладели широким спектром умений и навыков. Все это является хорошей основой для плодотворного и взаимно-значимого сотрудничества с ментором. Такого рода менторство успешно функционирует в некоторых школах и профильных классах г. Москвы.

Когда речь идет об одаренных учащихся средних классов (7-9-х), то картина несколько меняется. В этом возрастном периоде интересы, в том числе и познавательные, далеко не всегда устойчивы. Учащиеся стремятся попробовать себя в различных сферах деятельности, причем их увлечение и интерес к какой-то сфере могут быть искренними, глубокими, ярко выраженными, выходить далеко за пределы учебной программы, но, совсем необязательно, стабильными. Соответственно, им необходимо предоставить возможность осуществления исследовательского проекта в притягивающей их сфере и на

уровне их высоких способностей. Именно в этом случае в качестве менторов могут быть привлечены студенты-практиканты, у которых также есть ярко выраженные увлечения и богатый опыт в какой-то области знаний, искусства, спорта [3; 5; 7; 11].

В ряде отечественных педагогических университетов внедрена практика студентов в образовательных учреждениях с первого курса. Она может обозначаться как ознакомительная, непрерывная, квазипрактика. Одной из форм ее проведения может стать длительный (8-10 недель) менторский проект с одним, двумя или с малой группой одаренных учащихся средних, а иногда и младших классов. Опыт менторства играет важную роль в профессиональной подготовке будущих учителей [4]. Студенты получают зачетные единицы за успешный проект, но самое главное они приобретают ценный опыт общения с одаренными. В реальном общении с ними студенты начинают лучше понимать их психологические особенности, познавательные потребности и возможности развития. При выполнении менторского проекта они накапливают опыт продуктивного взаимодействия как с одаренными, так и с представителями разных профессиональных сообществ, развивают умения организации целенаправленного движения к поставленной цели, учатся искать для учащихся пути выхода в жизнь, изучения и решения реальных проблем. Получаемый опыт, безусловно, обогатит будущую педагогическую деятельность студентов и может использоваться как в работе с одаренными, так и с обычными учащимися.

Вовлечение студентов в менторские проекты с одаренными учащимися расширяют возможности стимулирования развития способностей, компенсируя недостаток времени на работу с ними учителей. Учащиеся получают индивидуальное внимание и помощь взрослого во время работы над проектами, которые им интересны, охватывают те сферы, которых не касаются во время изучения школьных предметов (например, теории зарождения вселенной, проблемы использования ГМО или способы переработки отходов).

Менторство не может быть осуществлено формально через административное распределение проектов и пар «ментор-одаренный или группа одаренных». Одна из больших трудностей – это подбор участников: он должен проходить на основе общих увлечений и психологической совместимости. Это является одним из условий успеха проекта. Осуществление менторской программы проходит через четыре этапа.

Этап 1-й. Предложение проекта. Студенты, которые хотят поработать менторами, представляют письменное описание проекта и разнообразных видов действий в области, где они чувствуют себя экспертами. Согласно представленным описаниям школьные учителя ищут тех одаренных, которые заинтересовались этими проектами. С помощью университетских преподавателей предлагаемые проекты согласовываются с интересами одаренных учащихся. Этот процесс может идти и в обратном направлении: одаренные пишут о том, что их особенно привлекает в качестве объекта для изучения, а затем идет поиск студентов, которые увлечены этой темой. Предложение студента или одаренного дает общее направление для планирования и выполнения проекта. В нем обозначается срок выполнения, время для подготовки и репетиции презентации, чтобы она прошла гладко, интересно и информативно.

Этап 2. Договоренность об окончательном плане проекта. Важно, чтобы ментор установил гармоничные, рабочие отношения, вовлекая одаренного в обсуждение проекта и обдумывание, что и как он хочет сделать. На первой встрече ментор предлагает, но *не* навязывает свой план проекта. Ментор внимательно отслеживает реакцию одаренного, его предложения, обсуждает их и включает в проект. Ментор и одаренный приходят к взаимному согласию относительно проекта.

Этап 3. Выполнение проекта. Это самый длительный этап, который требует регулярных встреч «в живую» и/или же онлайн. Студенту-ментору следует исходить из того, что далеко не все умения и навыки, необходимые для выполнения проекты, уже

имеются у одаренных. Следует подготовить соответствующие вопросы, которые помогут ментору убедиться, что одаренный действительно понимает смысл тех или иных терминов, может успешно выполнять какие-то действия. Время от времени необходимо подводить промежуточные итоги: что уже сделано, что еще необходимо сделать и т.д. Сами менторы постоянно отчитываются перед университетским методистом/преподавателем, что сделано, какие изменения, трудности и достижения выявляются по мере выполнения проекта.

Этап 4 – это завершение проекта и его презентация. Ментор помогает организовать полученный материал в таблицы, диаграммы, выделить самое существенное, что будет в презентации проекта и, обязательно, репетирует с одаренным представление презентации. Это необходимо, чтобы учащийся преодолел волнение, страх перед публичным выступлением, чтобы он/она ощутили значимость своей работы для сверстников.

В работу над проектом можно включить интервью с профессионалом в изучаемой области, посещение соответствующего учреждения, проведение полевого исследования и т.д. Все это проводится с заранее определенной целью, подготовленными вопросами, с перечнями того, на что обратить внимание, какую информацию запросить и т.д. Темы проектов могут быть очень разные: «Что помогает детям мигрантов успешно освоиться в новой школе?», «Профессии в телевизионной индустрии», «Инвестиции на бирже», «Менеджер в спорте: чем он/она занимаются» и т.д.

Большую помощь оказывают он-лайновые программы взаимодействия. Их преимущества:

- преодолеваются пространственные и временные ограничения. Ментор и одаренные учащиеся могут не тратить время на поездки в мегаполисе или в районе своего проживания;

- одаренные учащиеся могут обсуждать возникшую проблему, задавать вопрос в любое время, не откладывая все до личной встречи. Своевременная обратная связь делает взаимоотношения более продуктивными, стимулирует и расширяет возможности развития;

- можно обратиться и получить нужную информацию от эксперта, не отрывая ее/его от интенсивной работы на длительное время.

Выводы. Программы менторства – это важная форма работы с одаренными учащимися, которая пока слабо представлена в отечественном образовании. Они должны шире использоваться, так как стимулируют креативность одаренных, оказывают положительное влияние на осознанный выбор профессии и будущую профессиональную реализацию, повышают уверенность в себе и своих способностях. Одаренные учащиеся получают неоценимый опыт взаимодействия на равных в рамках реальной деятельности, который помогает им войти в эту работу в будущем с определенным багажом знаний и компетенций. Очевидно, что такие программы представляют ценность и для профессионального развития будущих педагогов, повышая их готовность работать с учащимися разного уровня способностей и расширяя диапазон профессиональных компетенций.

Abstract. Advantages and peculiarities of mentoring programs in gifted education are discussed. Specific features of personal relationships differentiating mentoring from tutoring and coaching are presented. Roles of future teachers in mentoring the gifted in middle forms are analyzed. Innovative forms of cyber- and on-line mentoring are considered.

Keywords: mentoring, the gifted, future teachers, cyber- and on-line mentoring programs, tutor.

Литература

1. *Bloom B.* Developing talent in young people. NY: Ballantine. 1985.
2. *Freeman, Joan*. Mentoring Gifted Pupils*:* An International View//Educating Able Children. 2001. 5. P. 6-12.
3. *Grassinger, R., Proath, M., & Ziegler, A.* Mentoring the gifted: a conceptual analysis// High Ability Studies. 2010. 21(1). P. 27-48.
4. *Johnson, T. E., Maring, G. H, Doty, J. H., Fickle Michelle.* Cybermentoring: Evolving high-end video conferencing practices to support preservice teacher training// Journal of Interactive Online Learning. 2006. Vol. 5(1). 59-74.
5. *O'Neil, K., Weiler, M. & Sha, W.* Software support for on-line mentoring programs: A research-inspired design// Mentoring & Tutoring. 2005. 13 (1). P. 109-131.
6. *Torrance E.P.* Mentor Relationships: How they aid creative achievement, endure, change, and die. 1984. Buffalo, NY: Bearly Lt.
7. *Ziegler, A.* Mentoring. //In: H. Stoger et al. (Eds.) Mentoring: Theoretische Hintergrunde, emperische Befunde und practische Anwendungen. Lengerich: PABst. 2009. Pp. 7-29.
8. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Собр. соч. В 6-ти томах. Том 2. М.: Педагогика. 1982. Сс. 5-361.
9. Наставничество в системе образования России: практическое пособие для кураторов образовательных организаций/Под ред. Н.Ю. Синягиной и Т.Ю. Райфшнайдер. М.: Рыбаков Фонд. 2016.
10. *Попова Л.В.* Гендерные аспекты выявления, развития и реализации одаренности//Психология одаренности и творчества/Под ред. Л.И. Ларионовой, А.И.Савенкова. М.; СПб.: Нестор-История. 2017. С. 52-65.
11. *Попова Л.В.* Формы работы с одаренными учащимися. Астана: «Дарын». 2009.
12. *Родионова Е.Л., Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В.* Институт двойного наставничества – основа механизма постдипломного сопровождения выпускников целевой подготовки педагога// Нижегородское образование. 2017. 2. С. 85-92.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ «ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ»

А.Г. Синицын
Кандидат психологических наук, доцент
МИТУ-МАСИ

В настоящее время вопрос о формировании и развитии творческой активности ученика вновь ставится на повестку дня в педагогической науке и практике. Это связано с тем, что, во-первых, творческая активность представляется одним из ключевых качеств личности, во-вторых, вопрос об активности ученика в учебно-познавательной деятельности должен лежать в основе решения всех остальных проблем. Ибо, по мнению психологов, активность – это «первый и необходимый признак» субъекта, «отличающий его от объекта» (М.С. Каган). В-третьих, активность не является неизменным наследственным свойством, она формируема. И, наконец, проблема развития творческой активности обусловлена требованиями личностно-ориентированного подхода в обучении.

Точки зрения отечественных и западных психологов во многом близки. Так, Д. Брунер и Ж. Пиаже стимулом мыслительной активности считают стремление к упорядочению, организации, структурированию информации об окружающем мире. Источником активности личности Н.Ф. Добрынин, М.В. Гамезо и другие считают

«различные потребности». Это потребности в обучении, деятельности, игре, общении, отдыхе, творческая потребность, потребность в самореализации.

А. Маслоу полагал, что противоречие – это разрыв между желаемой и действительной ситуацией бытия. Именно возникающие противоречия стимулируют активность личности (в том числе и творческую), которой свойственно стремление к уменьшению существующего разрыва, т.е. к решению «проблематической ситуации». А потребность – это не что иное, как путь или средство ее решения.

Творчество – это создание объективно или субъективно нового. Наиболее благоприятны для развития творческого потенциала ученика уроки *литературного чтения*. Чтение как учебный предмет имеет в своем распоряжении такое сильное средство воздействия на личность, как художественная литература. Художественная литература несет в себе огромный развивающий и воспитательный потенциал: приобщает ученика к духовному опыту человечества, развивает его ум, облагораживает чувства. Чем глубже и полнее воспринято читателем то или иное произведение, тем больше воздействие на личность оно оказывает.

Чтение – творческий акт, а именно: субъективное, индивидуальное восприятие читаемого и осознание через него себя как личности. Как и любое творчество, чтение – эмоциональная деятельность, основывающаяся на личностном восприятии и воссоздании образов художественного произведения в своем воображении.

Творческая активность позволяет учащимся проявить свободу мышления и действия, воображения, эмоций, критического отношения к обсуждаемым проблемам, продуцировать новые идеи, образы. В процессе педагогической деятельности развивается способность к диалогу, к «включенному пониманию» ценностно-смысловой природы гуманитарного знания, предполагающие творческую активность учеников.

Творческая активность учеников определяется посредством целенаправленного включенного наблюдении за учебным процессом, педагогической интерпретации учительских текстов, использованием приемов педагогической герменевтики.

Критериями отбора педагогического опыта стимулирования творческой активности учащихся являются:

- Соответствие сформулированной педагогом цели использования метода;
- Технологии стимулирования творческой активности учащихся;
- Выделение базовых концептов и теоретических идей по проблеме;
- Описание педагогических действий-стимулов, направленных учителем на поощрение творческой активности учащихся;
- Описание видов деятельности, заданий для учащихся;
- Оценка педагогом результата деятельности учащихся и их творческой активности.

Методика интерпретации педагогического опыта, полученного посредством включенного целенаправленного педагогического наблюдения учебного процесса определяется следующим:

- Наличием у педагога цели, установки на стимулирование творческой активности учащихся;
- Формированием учителем творческой мотивации у учащихся;
- Использованием действий (способов, приемов, форм, средств педагогического воздействия), стимулирующих творческий потенциал учащихся;
- Отношением учеников к стимулам, которые применяет учитель с целью активизации их творческого потенциала;
- Согласованностью действий учителя и учащихся;
- Способами разрешения учителем противоречий, возникающих в ходе занятий;

- Результативностью деятельности педагога по стимулированию творческой активности учеников.

Педагогическая интерпретация текстов учителей осуществлялась по следующим *критериям*:

- Анализ педагогического текста как гуманитарного текста;
- Определение диалогичности текста, отражающего деятельность учителя и учащихся как проявление их творческих способностей;
- Обнаружение в тексте нового педагогического знания о стимулировании творческой активности и ее результатах.

Стимулами творческой активности учащихся, которые используют учителя, являются:

- Субъект–субъектные отношения между учителем и учащимися с элементами эмпатии, сотворчества, основанные на создании атмосферы свободы, в которой можно творить;
- Поддержка учителя (иногда подсказка), которые снимают у учеников напряженность, тревогу;
- Формирование успеха;
- Создание и постановка проблемных ситуаций, ассоциаций в содержании изучаемых вопросов, тем, которые побуждают учащихся к их творческому осмыслению и решению, выявляют личностное отношение к содержанию различных дисциплин.
- Чтение педагогом собственных переводов поэтических произведений;
- Исполнение музыкальных фрагментов, о которых идет речь в изучаемом произведении;
- Творческая презентация учебной ситуации, выполнение учащимися исследовательских проектных заданий, требующих творческой интерпретации;
- Творческие формы дискурсивно-речевой практики;
- Создание учениками собственных «продуктов» творческой деятельности.

Творческая активность предполагает развитие творческих способностей. В современной психологии существует две точки зрения на творчество.

1. Всякое мышление является творческим (нетворческого мышления нет).
2. Наиболее распространенное определение творческого мышления основано на характеристике его по продукту. Творчество определяется как деятельность человека, создающая новые материальные и духовные ценности, обладающие значимостью. Данный критерий применим к оценке труда ученых, художников, архитекторов, инженеров, которые создают общественно значимые продукты. Но эти элементы творчества проявляются и у детей в игре, труде, учебной деятельности, где имеет место проявление активности, самостоятельности мысли.

Мышление всегда носит творческий характер, так как оно направлено на открытие новых знаний. Например, там, где нет образца, а ученик сам находит что-то новое, здесь проявляется творческая активность.

В качестве основного критерия творчества часто рассматривается способность давать ответы далеко отклоняющиеся от обычных.

Оригинальность выражает степень непохожести, нестандартности, неожиданности предлагаемого решения среди других стандартных решений. Оригинальность рождается из преодолений правильного, очевидного, общепринятого. Творческий характер проявляется в таких его качествах, как гибкость, оригинальность, беглость, глубина мышления (отсутствие стереотипности), подвижность.

Эти все качества характеризуют понятие «творческая активность». Противоположными качествами являются инертность, шаблонность, стереотипность,

поверхностность мышления. Они очень важны в жизни, так как они позволяют быстро решать стандартные задачи. Однако психологическая инерция очень вредит в творчестве и в развитии творческой активности, которая основана на творческих способностях. Не обязательно, что высокий уровень развития интеллектуальных способностей предполагает хорошо развитые творческие способности.

Метод, связанный с самостоятельным поиском и открытиями школьниками тех или иных истин – является метод проблемного обучения. Суть проблемного обучения заключается в следующем.

Перед учениками ставят проблему, познавательную задачу, и ученики при непосредственном участии учителя или самостоятельно исследуют пути и способы ее решения. Школьники строят гипотезы, аргументируют, рассуждают, доказывают. Проблемное обучение учит детей мыслить самостоятельно, творчески формирует у них элементарные навыки исследовательской деятельности. (А. М. Матюшкин и др.).

Развития творческого мышления при проблемно-диалогическом методе обучения выражается в том, что увеличивается творческая активность учеников в форме вопросов. Такое обучение влияет на развитие гибкости мышления учащихся. Большое значение для развития творческой активности имеет познавательная деятельность. Это значит потребность в новой информации, в новых впечатлениях - положительные эмоции радости. Интерес способствует появлению творчества и инициативы в самостоятельном приобретении знаний. Развивать творческие способности ученика - значит развивать его воображение. Каждый человек обладает как интеллектуальными, так и креативными способностями, но в различной степени. По мере взросления креативное мышление «затухает». Подавляющее число учеников боится самостоятельности, тяготеет не к оригинальной мысли, а к разжеванной и разложенной строго по «полочкам» информации. Неопределенность условия и вариативность решения творческой проблемы их пугает. Задания творческого характера должны даваться всему классу. При их выполнении оценивается только успех. В каждом ученике учитель должен видеть индивидуальность.

Разные виды заданий по-разному влияют на развитие мышления школьников. Творческое мышление предполагает осуществление нешаблонных способов действий, умение ставить новые цели. Например, сформулировать вопрос к содержанию текста, задать дополнительный вопрос отвечающему. Для формирования гибкости мышления на одном уроке решать задачи и примеры различных типов, причем, обязательно разбирать их и обсуждать особенности решения. При решении новой задачи необходимо сравнивать ее со старыми задачами, выделять в ней новые элементы, которых не было в задачах решенных ранее. Все это благополучно сказывается на изменении приемов при решении новых задач. Развитию у учащихся нешаблонного анализа способствуют решение задач с недостающими или вообще отсутствующими данными.

С целью развития творческого мышления учителя должны побуждать учащихся к самостоятельной проверке результатов работы. Ставить перед ними задачи – не сверять свои результаты с ответами учебников, с учебником, с образцом учителя, а самостоятельно проверить задачу.

Надо ли развивать творческие способности учащихся? Конечно, надо. Развитие творческих способностей есть один из способов мотивации учащихся в процессе обучения. Мы живем в век научно-технической революции, и жизнь во всех ее проявлениях становится разнообразнее и сложнее. Человеку с творческим складом ума легче не только сменить профессию, но и найти творческую «изюминку» в любом деле, увлечься любой работой и достичь высокой производительности труда.

Как родители радуются, когда ребенок сделал первый шаг, выговорил первые звуки. Учителя радуются первому прочитанному слову учеником, решенной задаче. Ведь для ребенка это большой труд ума. Не все взрослые одинаково мыслят, не у всех получается,

а у детей тем более. Для кого-то это легкий труд, для кого-то тяжелый. Для ученика на начальном этапе обучения любое выполненное задание – это творчество. Задача учителя – не потерять в процессе обучения эту «искорку» творчества, поддержать ученика, чтобы он не потерял то настроение, которое испытывал на первых порах, когда начинал учиться. В любом случае, развитие творческой активности – это продолжение процесса обучения, только более разнообразное по форме, в некоторых случаях, усложненное, углубленное. Но по своему содержанию смысл остается тот же, решение задач, примеров, те же упражнения, чтения текстов, рассказов, но для того, чтобы заинтересовать учеников, помочь им в восприятии материала и создаются задания творческого характера.

На уроках наряду с традиционными методами, носящими репродуктивный характер, можно использовать творческие задания:

1. Свободное сочинительство – пиши, что хочешь!
2. «Мой дневник» - пиши о том, что сейчас вспомнил.
3. «Фантазия-картинка» - опиши словами картинку, которой нет, которую видишь только ты в своем воображении.
4. Сценарий мультфильма по рисункам.
5. Сочинение – продолжение написанного накануне изложения или диктанта.

Так же можно использовать метод проектов. Он подразумевает самостоятельную деятельность учащихся по решению той или иной проблемы с использованием разнообразных средств интеграции знаний и умений из различных областей. Результаты выполненных проектов непосредственно связаны с реальной жизнью и потому являются для них не только посильными, но и личностно-значимыми. Форма продукта может быть различна: от конкретного теоретического решения проблемы до результата, готового к внедрению. Примерами готового проекта могут служить поставленный спектакль, исследование на заданную тему, действующая модель и многое другое.

Метод проектов позволяет моделировать проблемы, аналогичные тем, что возникают во «взрослом мире». Решая учебные проблемы, учащиеся готовятся к решению проблем реальных. Выполняя проект, ученик обучается самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, у него развивается способность прогнозировать результаты, возможные последствия различных вариантов решения, формируются умения устанавливать причинно-следственные связи. Подбор проектов с учетом личной заинтересованности и возрастных особенностей школьников помогает запрограммировать для учащихся ситуацию успеха при выполнении проекта, а значить, создать условия для их оптимистического отношения к обучению и образованию в целом.

Творческая активность способствует развитию способностей, в частности, литературных.

Психологи, говоря о различных типах художественного восприятия или о многочисленных компонентах литературных способностей, имеют в виду индивидуальные способности воображения, памяти, мышления, индивидуальную структуру литературных способностей, зависящую от наличия и степени развитости тех или иных компонентов. Таким образом, структура специальных способностей складывается как индивидуальное сочетание определенных психических свойств. Эта структура во всех своих типологических и индивидуальных вариантах вырастает на основе общей способности мыслить словесно-художественными образами.

Развитие этой способности у школьников полностью зависит от овладения речью, так же как и развитие понятийного мышления.

Необходимость изучать прежде всего общую способность читающего человека мыслить словесно-художественными образами обусловлено пониманием чтения и восприятия как глубокого творческого процесса.

Художественное восприятие, рассматриваемое как особая форма творческой деятельности, не тождественно творчеству художника, но базируется на общих основах, так как в результате формируется «вторичный» художественный образ. Это воссоздание обусловлено, с одной стороны, воспринимаемым произведением искусства, с другой – особенностями жизненного и собственно-художественного опыта воспринимающего.

Повседневная жизнь на каждом шагу предлагает нам примеры того, как при одинаковом старании люди достигают разных результатов в своей деятельности. Например, литература дается Роману легко и быстро, оценки в большинстве своем – пятерки. Петр рядом с ним трудится в поте лица, но выше тройки не получает. В таких случаях разные результаты деятельности не являются случайными, а зависят от способностей.

Способности – это такие индивидуально-психологические особенности человека, которые содействуют успешному выполнению им той или иной деятельности и не сводятся к имеющимся у него знаниям, умениям и навыков. Способности, которые проявляются у школьника, чаще всего относятся к учению или к тем видам деятельности, которыми он занимается дополнительно. Соответствующая деятельность является необходимым условием не только для выявления, но и для развития способностей.

Человек не рождается с готовыми способностями. Врожденными являются лишь задатки, то есть анатомо-физиологические предпосылки формирования способностей. На их основе под влиянием обучения и воспитания, в процессе взаимодействия человека с окружающим миром развиваются его способности. В психологии принято различать общие и специальные способности.

Вопросу о литературной одаренности уделял много внимания В.Г.Короленко. Указывая на необходимость для литературного творчества определенных способностей, он был далек от идеалистической трактовки их как прирожденных и данных человеку в готовом, законченном виде. Наблюдая у молодых людей по-разному выраженные задатки литературного дарования, он, однако, постоянно подчеркивал, что важны не эти задатки дарования сами по себе, а важно то, чтобы эти задатки расширялись и углублялись.

В.Г.Короленко, полагал, что способности – это не простое следствие задатков, а результат развития, происходящего в процессе постоянного творчества и овладения определенными навыками. Как на важнейший и основной фактор развития литературной одаренности В.Г.Короленко указывает на постоянный упорный труд.

В.Г.Короленко выделял три ступени, которые нужно пройти, чтобы стать писателем. На первой – надо научиться грамотно писать, на второй – выработать литературный слог, на третьей – овладеть художественной формой выражения мысли. Из этого можно предположить, что под «литературными» способностями он имеет в виду способности, необходимые для овладения техникой литературной работы. «Художественные» способности связываются им с созданием образного содержания произведения. В «художественных» способностях он основными считал специфическую наблюдательность и воображение.

Известный исследователь способностей Н.С. Лейтес предлагает различать три категории способных школьников. Первая категория – это учащиеся с ранним подъемом интеллекта. Ко второй категории относятся школьники с ярким проявлением способностей к отдельным школьным наукам и видам деятельности. Третья категория – это учащиеся с потенциальными признаками одаренности. Но все три категории школьников обладают высокой творческой активностью.

Литературные способности проявляются относительно поздно. Даже у выдающихся писателей в более или менее сформированном виде они обнаруживались в 17-18 лет. В школьном возрасте на них могут указывать повышенный интерес к литературе,

склонность к литературной деятельности, но, как считают психологи, эти особенности не нужно рассматривать как признаки обязательно выдающихся способностей.

Как работать с учащимся, имеющими ярко выраженные специальные способности?

Рассмотрим вопросы, связанные с обучением и воспитанием школьников с яркими проявлениями способностей к отдельным школьным предметам и видам деятельности. Среди них уже в раннем возрасте можно встретить выраженных «математиков», «биологов», детей с ярким гуманитарным дарованием.

В настоящее время проблема обучения учащихся с ярко выраженными склонностями и способностями к определенным видам деятельности решается путем их дифференциации в старших классах и организации системы факультативов. Созданы также специализированные школы и классы с углубленным изучением некоторых учебных предметов. Помимо этого, существуют разнообразные кружки в школах и научных институтах. Систематические занятия в кружке или на факультативе, где осуществляются такие формы работы, как проведение небольших самостоятельных исследований, выступлений с докладами, организация тематических вечеров, конкурсов и т.д., могут в большей степени способствовать удовлетворению творческой активности, развитию дарований школьника. Кроме того, в школьных условиях может быть эффективна и такая форма работы как организация коллоквиумов в младших классах, которыми руководит старшеклассник. Это дает возможность школьнику побыть в роли учителя и с этой новой для него позиции отнестись к интересующему его предмету. Если имеющиеся формы работы не удовлетворяют полностью учащегося, то в этом случае школьный психолог совместно с педагогом и родителями должны ему посоветовать, как организовать самостоятельные занятия, что дополнительно читать, в каких внешкольных учреждениях заниматься.

Конечно, и школьный психолог, и учитель, и родители, видя ярко выраженную индивидуальную способность ученика, должны создать условия для углубленного и всестороннего изучения интересующего его вида деятельности, способствуя таким образом формированию ранней специализации. Однако при этом они не могут забывать, что гиперболизация одной такой способности и ее эксплуатация формирует отставание в развитии всей личности в целом.

Проявляя повышенный интерес и усиленно занимаясь по одному или группе близких школьных предметов, учащиеся могут полностью игнорировать другие или поддерживать знания «чуть тепленькими», лишь бы не на «двойку». В итоге устойчивая, выраженная склонность к определенному виду деятельности может приобрести однобокий характер и увести школьника от всего того, что является также важным, необходимым для него. В этом случае задача школьного психолога и учителя заключается в том, чтобы убедительно доказать ученику, что те школьные дисциплины, которыми он пренебрегает, имеют определенное отношение и к его любимому делу, без знания этих предметов его развитие будет односторонним. Чтобы избежать таких «перекосов», в школе и дома необходимо создавать условия, которые расширяют круг познавательных интересов и побуждают учащегося к их формированию.

Б.М.Теплов в свое время выдвинул тезис о том, что талант по преимуществу многосторонен. Нет как таковой общей или специальной одаренности, а есть более общие и более специальные стороны одаренности. Анализ эмпирического материала показывает, что проявление ярких способностей в одном виде деятельности при правильно поставленном обучении и воспитании стимулирует развитие широкого круга способностей вообще. Так, например, учитель формируя у учащихся с гуманитарными способностями интерес к математическим дисциплинам, постоянно стремится показать красоту, эстетику, гармонию, заложенную в логических построениях точных наук. В

результате у большинства учащихся обнаруживается высокий уровень способностей к овладению предметами математического цикла.

Изучение индивидуально-психологических особенностей школьников дает основание сделать вывод о том, что процесс формирования способностей наиболее ярко происходит на основе творческой активности у школьников средней ступени, что связано с бурным развитием в этом возрасте процессов мышления. Ученики шестых классов в силу ряда возрастных особенностей не всегда представляют себе те образы и картины, которые описываются в произведении, много не понимают, нередко остаются эмоционально безучастными. В результате к началу изучения систематического курса литературы многие учащиеся приходят недостаточно эмоционально и эстетическом отзывчивыми, со слаборазвитым воображением и образным мышлением, что отрицательно сказывается на усвоении ими литературы во всем ее идейном и эстетическом богатстве. В средних классах школы должна проводиться более целенаправленная и эффективная работа по формированию у учащихся литературных способностей в той мере, которая обеспечила бы в дальнейшем наиболее полноценное восприятие художественных произведений, творческий подход к их анализу и к разного рода сочинениям, формирование точной и выразительной письменной речи.

Одним из важнейших компонентов творческой активности является мотивация. Мотивация – совокупность психических процессов, которые придают поведению энергетический импульс и направленность. Это те психологические факторы, которые побеждают, направляют, поддерживают и прекращают специфические виды деятельности.

Чтобы активизировать и стимулировать любознательность и познавательные мотивы, учитель способен добиться благотворных взаимоотношений с учащимися. Учитель не может показывать свой авторитет и самоутверждаться за счет учащихся, подавляя их. Ученики способны видеть в учителе наставника, помощника.

Также на уроках путем создания дружественной атмосферы, учитель может давать ученикам право высказаться, если они имеют к тому интерес. И этот интерес нельзя подавлять. Если ученик готов поспорить с учеником или с учителем, необходимо принять это, спокойно объяснить ученику его ошибку или подтвердить его правоту.

Одной из важных вещей является развитие внутренней мотивации. Для того чтобы учащиеся по-настоящему включился в работу развивая творческую активность, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, были не только понятны, но и внутренне приняты им, то есть, чтобы они приобрели значимость для учащегося и нашли отклик в его переживаниях. Любую задачу, которую ставит учитель, любое задание, которое предстоит сделать учащимися, все это объясняется учителем. В ином случае не будет интереса у учащихся, выполнение упражнения или конкретной задачи не даст необходимого эффекта.

Развитие внутренней мотивации – это движение вперед. Важно, чтобы не было движения назад, которое так часто случается. Это может быть из-за чрезмерного внимания, которое уделяется одному ученику, и не уделяется другому, неискренней похвалы в пользу кого-то, неоправданно заниженные или завышенные оценки, которые очень влияют на учащихся, или же жесткая критика и наказания. Не стоит критиковать ученика при других школьниках. Это действует, в первую очередь, психологически как на того, кого критикуют, так и на других – они будут видеть в их товарище аутсайдера. Развитие внутренней мотивации учения происходит как сдвиг внешнего мотива на цель учения.

Поведение, ориентированное на движение, предполагает наличие у каждого человека мотивов достижения успеха и избегания неудач. Люди, мотивированные на успех предпочитают средние по трудности или слегка завышенные цели. Когда в классе имеется различные по способностям учащихся, от самого низкого, до самого высокого,

тогда учащиеся со средними способностями будут сильно мотивированы на достижение. У сообразительных, и у малоспособных школьников не будет сильной мотивации, связанной с достижением, так как ситуация соревнования будет казаться сообразительным ученикам «слишком легкой», а отстающим «слишком трудной». Необходимо учитывать тот факт, что задания, должны быть средней степени трудности.

Для развития положительных мотивов у учащихся можно действовать с помощью познавательной потребности, формирующей творческую активность. Первый начальный уровень этой потребности – это потребность во впечатлениях. Это фундамент познавательной потребности. Следующий уровень – потребность в знаниях (любознательность). Это интерес к предмету, склонность к его изучению. Но познавательная потребность на уровне любознательности носит стихийно-эмоциональный характер. На высшем уровне познавательная потребность имеет характер целенаправленной деятельности. В процессе обучения учителю важно учитывать и поддерживать в развитии творческую активность ученика: в младших классах – любознательность; в старших классах – потребность в творческой деятельности.

Приемами стимулирования творческой активности у учащихся являются: постановка различных вопросов к изученному материалу, акцентирование основных идей, представленных в материале, комментирование педагогом прочитанных текстов. Кроме того следует добиваться концентрации внимания учащихся путем устранения отвлекающих факторов и помех, использовать различные методы для лучшего усвоения информации как: «Просмотр», «Суммирование», «Осмысленное чтение», «Активное восприятие» и другие.

Литература

1. Дружинин В.Н. Развитие и диагностика способностей: М., 1991г.
2. Кадыров Б.Р. Способности и склонности: Ташкент. 1990г.
3. Левина Е.Р. Психология восприятия художественной литературы: М., 1989г.
4. Молдавская Н.Д. Воспитания читателя в школе. Самостоятельная работа над текстом: М., 1968г.
5. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения: М., 1976г.
6. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность/ Свердловск. 1990г.
7. Чудновский В.Э. Воспитания способностей и формирование личности: М., 1986г.
8. Чудновский В.Э. Одаренность: М., 1990г.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ АКТЕРСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

В.С. Собкин
доктор психологических наук, профессор, академик РАО
Т.А. Лыкова
кандидат психологических наук
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт управления образованием Российской академии образования»

Представлены результаты лонгитюдного исследования личностных особенностей студентов-актеров. Рассматривается динамика личностных характеристик студентов в течение четырех лет обучения в театральном колледже. Обсуждаются особенности социометрических выборов студентов на разных этапах обучения.

Ключевые слова: актерская одаренность, психология актера, профессиональный отбор, тест Кеттелла, социометрия.

Статья продолжает цикл наших работ, посвященных изучению социально-психологических особенностей студентов в процессе освоения актерской профессии [2-9]. Исследование проводится с использованием широкого набора тестовых методик, в том числе теста Кеттелла 16 PF [1], теста темперамента Айзенка, фрустрационного теста С. Розенцвейга, методики для диагностики эмоционального интеллекта MSCEIT 2.0, социометрии и авторской анкеты для изучения художественных предпочтений.

Одной из задач реализуемого исследовательского проекта является изучение личностных изменений студентов на протяжении всего времени обучения. Актуальность этой темы обусловлена в первую очередь уникальной учебной ситуацией, в которой происходит освоение актерской профессии. Одной из ее ключевых характеристик является постоянное групповое взаимодействие студентов как друг с другом, так и с педагогами. Очевидно, что личностные особенности студентов влияют на стиль отношений в группе, создавая уникальную ситуацию межличностного общения. При этом возникает вопрос: как учебная группа (обычно на курс набирается 24 студента), состоящая из людей со схожими характеристиками личности, может эффективно функционировать? Здесь важно обратить внимание на классические социально-психологические сюжеты, связанные с изучением малых групп: формальное и неформальное лидерство; зависимость внутригруппового статуса от успешности в учебной деятельности. Эти аспекты мы и затронем в настоящей статье.

Выборка. В исследовании приняли участие студенты ГБОУ СПО г. Москвы «Московский театральный колледжа при ГБУК г. Москвы «Московский театр под руководством О.П. Табакова». Выборка в период с 2010 г. по 2015 г. составила 142 человека (97 мальчиков, 45 девочек) на первом курсе, 79 человек (49 мальчиков, 30 девочек) на втором курсе, 63 человека (38 мальчиков и 25 девочек) на третьем курсе и 47 человек (27 мальчиков и 20 девочек) на четвертом курсе.

Методика. Изучения личностных особенностей проводилось с использованием теста Кеттелла 16 PF. Исследование внутригрупповых отношений осуществлялось с помощью метода социометрии, где студентам предлагались различные ситуации взаимоотношений, относительно которых они должны были указать по три наиболее и наименее предпочитаемых сокурсника.

Остановимся более подробно на ситуациях, предлагаемых студентам театрального колледжа при проведении социометрического исследования. Их можно разделить на три блока, охватывающих наиболее значимые сферы повседневной жизни и отношений студентов: учебная деятельность, лидерство, межличностное общение.

Специфическая особенность учебной деятельности студентов театрального колледжа состоит в том, что им необходимо осваивать как дисциплины профессионального цикла (мастерство актера, сценическая речь, сценическое движение, танец, вокал), так и ряд общеобразовательных предметов (история, математика, русский язык и др.). При этом формат занятий, способ преподавания и количество часов для указанных двух групп предметов значительно отличаются: так занятия по профессиональным дисциплинам проходят в творческой, неформальной, часто игровой манере, преобладает личный контакт преподавателя с учащимися; общеобразовательные дисциплины преподаются в традиционном школьном формате - урочная форма. Для получения общей картины отношений студентов по поводу двух указанных видов учебной деятельности было предложено два вопроса, отражающих ситуации обучения общеобразовательным и профессиональным предметам: «Кого из своих сокурсников Вы попросили бы помочь в подготовке к занятиям по общеобразовательным предметам?» и «С кем из своих сокурсников Вы в первую очередь станете участвовать в одном отрывке,

поставите совместный этюд?». Отметим, что работа над самостоятельными отрывками и короткими этюдами является основной формой учебной деятельности на первом и втором курсах, в связи с чем именно эта ситуация была вынесена в вопрос для социометрии.

Второй важной сферой во внутригрупповых отношениях студентов театрального колледжа является лидерство. Здесь также можно обозначить два направления: с одной стороны, весьма значимой является роль старосты курса, в обязанности которого входит взаимодействие с педагогами и администрацией колледжа относительно организационных вопросов обучения; с другой – в связи с большим количеством самостоятельных творческих заданий, получаемых студентами от преподавателей, актуальными становятся навыки организации и самоорганизации, так как большинство заданий предполагает выполнение в больших или малых группах. Для выявления наиболее подходящих на роль старосты студентов был предложен вопрос «Кто из сокурсников лучше исполнит функции старосты?». Кроме того, анализ ответов на этот вопрос позволяет выявить отношение студентов к назначенному лидеру – старосте, определить возможных «конкурентов», более предпочитаемых курсом для этой роли. Второй вопрос этого блока ориентирован на выявление студентов, обладающих лидерскими качествами: «У кого из Ваших сокурсников более всего, по Вашему мнению, развиты организаторские способности?».

Третий блок вопросов касается межличностного общения и симпатий студентов. Здесь предлагались также два вопроса: первый посвящен выявлению наиболее авторитетных и значимых членов коллектива («К кому в своей группе Вы обратились бы за советом в трудной ситуации?»); второй позволяет оценить личностную популярность каждого студента («С кем из сокурсников Вы бы провели свободный день?»).

Сопоставление личностных особенностей студентов-актеров в течение обучения в театральном колледже. Для выявления динамики личностных особенностей студентов были сопоставлены средние суммарные профили по тесту Кеттелла на всех этапах обучения в театральном колледже – начиная с приемных экзаменов, далее на первом, втором, третьем и четвертом курсах. Подобное рассмотрение полученных данных позволит выделить общие тенденции, прослеживающиеся на протяжении всего процесса обучения студентов-актеров. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние суммарные личностные профили студентов-актеров по тесту Кеттелла на разных этапах обучения в театральном колледже (баллы в стенах)

	A	**B**	**C**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**L**	**M**	**N**	**O**	**Q1**	**Q2**	**Q3**	**Q4**
Прием N=142	7,6	7,2	6,4	7,1	5,9	5,3	8,3	8,7	5,6	6,0	3,6	5,1	7,4	3,6	6,4	4,9
конец 1 курса N=142	7,2	7,2	5,8	6,8	5,5	5,3	7,6	8,6	6,2	5,7	3,8	6,0	6,7	3,4	5,9	5,9
конец 2 курса N=79	7,0	7,5	5,5	7,1	5,5	5,4	7,3	8,6	6,6	5,8	3,9	6,7	6,9	3,9	5,6	6,3
конец 3 курса N=63	6,6	7,7	5,7	7,2	5,4	5,4	7,4	8,6	6,9	5,8	3,4	6,6	7,5	4,3	5,9	6,4
конец 4 курса N=47	6,2	8,0	6,0	7,3	5,8	5,6	7,4	8,7	6,7	5,9	3,5	6,1	7,0	4,3	5,8	6,3

Анализ приведенных в таблице 1 данных позволяет говорить о следующих тенденциях личностных изменений у студентов в течение обучения в театральном

колледже: от этапа приемных экзаменов (фактически, начала первого курса) к концу четвертого курса последовательно снижаются значения по шкалам A (общительность) и H (смелость); при этом показатели шкал L (подозрительность), O (тревожность), Q2 (нонконформизм) и Q4 (напряженность) возрастают. Рассмотрим выделенные тенденции более подробно.

На наш взгляд перечисленные шкалы следует анализировать комплексно. Так, шкалы A (общительность), H (смелость) и Q2 (конформизм) показали свою дифференцирующую силу при сопоставлении личностных профилей студентов-актеров с данными контрольной группы [6-9]. Перечисленные характеристики входят во вторичный фактор, выделенный Кеттеллом – FII (экстраверсия). Высокие значения по этому фактору свойственны социально контактным, активным людям, способным успешно устанавливать и поддерживать межличностные связи [1]. Таким образом, в процессе обучения в театральном колледже у студентов отмечается *снижение* общей экстравертированной (внешней) направленности, хотя значения фиксирующих ее факторов A (общительность), H (смелость) и Q2 (конформизм) в конце четвертого курса по-прежнему позволяют говорить о достаточной выраженности перечисленных качеств. С нашей точки зрения подобная тенденция (снижение экстравертированности) может быть вызвана рядом причин. С одной стороны, это взросление студентов и их переход на новый возрастной этап (ранняя юность), что способствует некоторому сглаживанию ранее выраженных акцентуаций. С другой стороны, накладывают отпечаток и особенности обучения в театральном колледже, которое предполагает постоянное совместное проживание, работу и взаимодействие. Снижение экстраверсии может быть связано с нарастающей усталостью студентов от постоянного нахождения в ситуациях межличностного взаимодействия, потребностью в автономном личном пространстве. И наконец, если рассматривать данную тенденцию с точки зрения особенностей актерской деятельности, то можно предположить, что личностные изменения отражают особенности решения студентами сценических задач. Если на начальном этапе в качестве основных личностных качеств студенты использовали эмоциональную открытость, общительность, смелость, опирались на групповую поддержку, то к концу обучения значимость перечисленных характеристик для профессиональной успешности снизилась, возможно, уступив место другим личностным качествам.

Другой выделенный нами комплекс объединяет такие шкалы, как L (подозрительность), O (тревожность) и Q4 (напряженность). В отношении всех перечисленных шкал отмечается, напротив, рост средних значений от первого к четвертому курсу. Объединение нами этих шкал в особый комплекс связано с тем, что они входят во вторичный фактор теста Кеттелла FI (тревожность), высокие значения по которому фиксируют тревогу в ее обычном понимании, как ситуационную, так и личностную. Таким образом, на протяжении всего обучения в театральном колледже у студентов последовательно *возрастают* напряженность, подозрительность, неудовлетворенность собой и своими достижениями. Как и в предыдущем случае, важно отметить, что средние значения по шкалам L (подозрительность), O (тревожность) и Q4 (напряженность) лежат в пределах нормы и не могут быть интерпретированы как выраженные акцентуации. Вместе с тем, рост средних значений по указанным показателям дает основания говорить о том, что, с одной стороны, в течение обучения студенты-актеры сталкиваются с большим количеством стрессовых ситуаций, в том числе, связанных с критикой и внешней оценкой (со стороны педагогов и сокурсников), межличностными и творческими конфликтами и другими обстоятельствами, способствующими росту тревожности и напряженности. С другой стороны, увеличение показателей по шкалам L, O и Q4 с точки зрения освоения актерской профессии может быть рассмотрено и как позитивная тенденция, фиксирующая стремление к достижению

наилучших результатов, поскольку чувство неудовлетворенности своими достижениями (шкала O), ощущение конкурентной борьбы (шкала L) и достаточно высокий уровень общей энергии студентов (Q4) могут способствовать совершенствованию навыков и умений учащихся в освоении профессиональной актерской деятельности.

Особенности социометрического выбора на разных этапах обучения в театральном колледже. Выше мы охарактеризовали динамику личностных особенностей студентов в процессу обучения в театральном коллеже. Вместе с тем, представляется важным кратко остановится на результатах социометрического исследования, которые позволяют зафиксировать ряд интересных моментов, касающихся особенностей внутригрупповой взаимной оценки студентов. С этой целью было проведено сопоставление средних значений социометрических выборов для отчисленных в конце первого курса и продолживших обучение в колледже студентов. Для проведения анализа сырые данные о количестве выборов, полученных студентами для каждого вопроса, были переведены в десятибалльную шкалу[1].

Практически по всем видам социометрическим вопросов с положительным выбором значения в группе студентов, продолживших обучение, значимо выше, чем у отчисленных в конце первого курса. И наоборот, отрицательные выборы по всем вопросам (кроме помощи по общим предметам) значимо преобладают у отчисленных студентов.

Таким образом, сравнительный анализ показывает, что неуспешные студенты-актеры обладают более низким статусом в группе, причем это относится ко всем сферам: учебно-профессиональной, организационно-лидерской и межличностной.

В целом выявленные нами различия показателей социометрического выбора для отчисленных и продолживших обучение студентов-актеров указывают, с одной стороны, на особую личностную значимость успешности в профессиональной деятельности для студентов театрального колледжа, а с другой позволяют говорить о том, что на частоту выборов в группе существенно влияет педагогическая оценка по актерскому мастерству (выраженная как в виде отметки, так и в форме замечаний, устных комментариев и, наконец, в самом решении об отчислении). Более того, отчисленные после первого года студенты еще на этапе обучения, тотально (во всех сферах взаимодействия) отвергаются своими сокурсниками. О таком «единодушном» отвержении свидетельствует и величина отрицательных значений, которые практически по всем видам выборов превышают 7 баллов по 10-ти балльной шкале. В этом отношении можно говорить о том, что педагогическая оценка, с одной стороны, «объективно» соответствует мнению группы. С другой – отчисление не ведет к жесткой структурной трансформации сложившихся межличностных отношений студентов во всех исследуемых сферах деятельности, поскольку отвержение проявляется среди большинства членов учебной группы.

The article presents the results of a longitudinal study of personal characteristics of students-actors. The dynamics of personal characteristics of students during four years of study in theater College is considered. The features of sociometric choices of students at different stages of training are discussed.

Keywords: acting talent, the psychology of the actor, the professional selection, the Cattell test, sociometry

Литература

[1] Для перевода сырых данных о количестве социометрических выборов, полученных каждым испытуемым, в интервальную 10-балльную шкалу была проведена процедура ранжирования от наименьших оценок к наибольшим. Далее полученные ранги были переведены в баллы от 1 до 10, шаг шкалы рассчитывался как N/10, где N – максимальное значение ранга. Здесь и далее при расчетах связей социометрических показателей используются оценки по 10-балльной шкале.

1. Cattell R.B., H.W., Tatsuoka M.M. Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16 PF). Champaign IL: Institute for Personality and Ability Testing, 1970.
2. Sobkin V.S., Lykova T.A. Sociometric status of Theatre College students and its relation to their personal characteristics and educational activities // Psychology in Russia: State of the Art. 2015. Volume 8, Issue 4. p.130-141.
3. Собкин В.С. Опыт исследования личностных характеристик студента-актера // Психолого-педагогические аспекты обучения студентов творческих вузов. М., 1984. С. 22-37.
4. Собкин В.С., Лыкова Т.А. Взаимосвязь способов поведения в ситуациях фрустрации и личностных особенностей (на материале обследования студентов театрального колледжа) // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5. № 4. С. 62–74.
5. Собкин В.С., Лыкова Т.А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностных особенностей (по материалам обследования студентов театрального колледжа) // Национальный психологический журнал. 2015. № 2(18). С. 56-65.
6. Собкин В.С., Лыкова Т.А. Личностные особенности при профессиональном отборе студентов-актеров: гендерный аспект // Национальный психологический журнал. 2014. № 3. С. 74-83
7. Собкин В.С., Лыкова Т.А. Опыт психологического обследования студентов-актеров // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2015. № 1. С. 74-84.
8. Собкин В.С., Лыкова Т.А. Психотехники развития одаренности в театральной педагогике // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 7.
9. Собкин В.С., Феофанова Т.А. Личностные особенности студентов-актеров разных поколений: инвариантность и изменчивость // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 32-47.

ТРЕБОВАНИЯ К ПЕДАГОГУ КАК К ИННОВАТОРУ ПОДГОТОВКИ ТВОРЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫХ СТУДЕНТОВ

В.А. Толкачев
доктор педагогических наук, профессор
Автономная Некоммерческая Организация Высшего Образования
«Открытый Гуманитарно-Экономический Университет» (АНО ВО ОГЭУ)

Представлены результаты исследования, характеризующие смысловое определение понятия педагога-инноватора, требования к нему, его творческий потенциал, процесс формирования и развития такового потенциала в соответствии с определенными принципами, критерии оценки творческого потенциала педагога-инноватора, определение понятия творчески ориентированных студентов и их подготовку.

Ключевые слова: педагог-инноватор, творческий потенциал педагога-инноватора, формирование и развитие творческого потенциала педагога-инноватора, критерии оценки творческого потенциала педагога-инноватора, творчески ориентированные студенты, инновационное обучение студентов.

Педагогически значимое утверждение – личность формируется только личностью – имеет прямое отношение к названию данной статьи. Отмеченное свидетельствует о том, что подготовка личности творчески ориентированного студента может быть осуществлена только творчески зрелым педагогом, то есть педагогом-инноватором.

Исследователи проблемы педагогического творчества едины во мнении: творить, в том числе и личность обучаемого, может только творческая личность. В частности, известный педагог П. Ф. Каптерев акцентировал внимание на этом положении в

следующем высказывании: “Деятельность преподавателя сложная. В ней есть и научные, и личные и творческие элементы педагогического искусства и таланта” [1].

Исходя из названия статьи - определение требований, предъявляемых к педагогу как инноватору подготовки творчески ориентированных студентов - обусловливает предварительную потребность уяснения смыслового значения понятий: «педагог как инноватор подготовки творчески ориентированных студентов» и «творчески ориентированные студенты».

Определение первого из обозначенных понятий исходит из смыслового значения таких терминов, как новатор, новация, инновация, инновационная деятельность педагога-инноватора, инновационное обучение студентов. Определимся с их пониманием.

Новатор – это работник, вносящий и осуществляющий новые, прогрессивные идеи, принципы, методы, приемы в какой-либо области деятельности (в нашем исследовании – педагогической деятельности).

Новация – нечто новое, новшество.

Инновация – это:

- нововведения в жизни и деятельности;
- сотворчество субъектов деятельности [2,с.207].

Инновационная деятельность субъектов деятельности (в нашем исследовании в качестве таковых субъектов выступают педагоги-инноваторы) – это составная часть образовательной деятельности, осуществляемой педагогами в режиме развития, под которым понимается последовательность действий, способствующих ее качественному совершенствованию [3].

Инновационное обучение педагогами студентов – это процесс и результат такой учебной деятельности, которая стимулирует инновационные изменения в существующей образовательной сфере, соответственно и в творчески ориентированном потенциале студентов [4].

Определение указанных терминов служит основанием для формулирования понятия - педагог как инноватор подготовки творчески ориентированных студентов.

Педагог как к инноватор подготовки творчески ориентированных студентов – это профессионал в сфере инновационной образовательной деятельности, кардинально меняющий традиционно сложившуюся практику обучения студентов, способствующую формированию и развитию их творческого потенциала.

С учетом того, что в названии статьи речь идет о подготовке творчески ориентированных студентов, определимся с пониманием творчества вообще, в разных научных сферах, в частности, а также с понятием – творчески ориентированные студенты.

Творчество (вообще) – деятельность человека (людей) по созданию новых культурных, духовных и материальных ценностей, имеющих как социальное, так и субъектное значение [5,с.791].

Творчество (в философском понимании) – это деятельность людей, преобразующая природный и социальный мир в соответствии со своими целями и потребностями общественной жизни[6].

Творчество (в психологическом осмыслении) – это область знаний, изучающая созидание человеком нового, оригинального, полезного продукта во всех сферах его жизнедеятельности [6].

Творчество (в педагогическом понимании) – это наука о создании инновационных теорий, концепций, систем, технологий образования [6].

С учетом приведенных трактовок творчества, дадим определение понятию – творчески ориентированные студенты.

Творчески ориентированные студенты – это категория обучающихся, заинтересованных в формировании в ходе образовательной деятельности под

руководством преподавателя-инноватора творческого потенциала, необходимого для созидательной профессиональной деятельности.

Педагогическое же творчество педагога-инноватора – это его инновационная образовательная деятельность, характеризующаяся качественно новыми, созидательными подходами к организации и осуществлению учебно-воспитательного процесса, ориентированного на формирование и развитие творчески мыслящего и действующего студента.

Смысловое определение указанных понятий - педагога-инноватора, осуществляющего подготовку творчески ориентированных студентов, и, соответственно, творчески ориентированных студентов – дает основание к обоснованному выделению требований, предъявляемых к педагогу как к инноватору подготовки творчески ориентированных студентов.

Эти требования находят свое выражение в наличии у педагога определенных черт и качеств, формирующих его творческий потенциал, характеризуемый соответствующими компонентами.

В качестве таковых черт и качеств выделяются:

- педагогическая интуиция;
- педагогическая импровизация.

Педагогическая интуиция – это такое понимание педагогом особенностей возникновения и развития определенной образовательной ситуации без логического развернутого обоснования [4].

Педагогическая импровизация – это целесообразное действие педагога в условиях спонтанно возникающей педагогической ситуации, когда осознание ее и реакция на нее совпадают во времени [3].

Исследователи личности творчески мыслящего и действующего педагога-инноватора выделяют, наряду с отмеченными, следующие его черты и качества [62]:

- устойчивая направленность на творчество;
- творческий стиль деятельности;
- умение создавать продукты, характеризующиеся новизной, оригинальностью, уникальностью;
- наличие воображения, интуиции, импровизации;
- потребность личности в самоактуализации, самореализации своих созидательных возможностей;
- владение научным психолого-педагогическим мышлением;
- владение педагогическим мастерством;
- осознание себя как творческой личности;
- наличие потребности в творческом взаимодействии с учащимися;
- наличие знаний, умений, способностей организации процесса общения, поведения, труда как творческой деятельности.

Все вышеизложенное формирует творческий потенциал педагога.

Потенциал – это то, что может быть приведено в действие, использовано для достижения образовательной цели [5,с.571].

Творческий потенциал преподавателя – это его созидательные возможности, позволяющие оптимально применять приемы и способы деятельности в соответствии с новыми условиями в интересах достижения эффективных результатов, в том числе и имеющих отношение к инновационному развитию студента.

Согласно материалам исследования, базовыми компонентами творческого потенциала педагога являются:

- ценностно-мотивационный и эмоциональный;
- мыслительные способности;

- особенности психофизиологической сферы сознания и поведения.

В свою очередь, ценностно-мотивационный и эмоциональный компонент включает:
- нравственный опыт;
- ориентацию личности;
- богатство потребностей и интересов;
- желание совершенствоваться.

Мыслительные способности, характеризующие творческий потенциал педагога, характеризуют [4]:
- развитость мышления;
- гибкость мышления;
- его оригинальность;
- глубина;
- самостоятельность;
- а также способность предвидеть результат.

Особенности психофизиологической сферы личности составляют*:*
- способность к регуляции поведения;
- высокая общая работоспособность;
- большая внутренняя энергия.

Творческий потенциал педагога характеризует также и его специфическая индивидуальность.

Творческой индивидуальности преподавателя, как следует из исследования, свойственны следующие характеристики:
- интеллектуально-творческая инициатива;
- чуткость к противоречиям;
- склонность к творческому сомнению;
- способность испытывать внутреннюю созидательную борьбу;
- жажда познания;
- потребность в новизне применительно к решению проблем профессиональной деятельности.

Далее остановимся на формировании и развитии творческого потенциала педагога-инноватора.

Формирование и развитие творческого потенциала педагога – это саморегулирующийся процесс “самодвижения” от имеющихся творческих потенций до высших уровней развития творческого потенциала.

В числе циклов развития творческого потенциала педагога выделяются:
- становление;
- активное развитие;
- трансформация;
- осмысление;
- переоценка опыта реализации инноваций.

Для роста преподавателя-инноватора, способствующего творческому развитию студента, необходимо создавать, поддерживать и развивать в образовательном учреждении созидательную атмосферу, что, как следует из результатов исследования, предусматривает:
- активацию творчества в образовательном учреждении;
- обучение субъектов образования механизмам решения творческих задач;
- исключение неодобрительной оценки творческих попыток, предпринимаемых субъектами образования;

- стимулирование у субъектов образования творческих подходов к решению образовательных задач;
- формирование и развитие у педагогов исследовательских умений;
- формирование у субъектов образования потребностей в исследовательской деятельности.

Развитие творческого потенциала педагога возможно при условии руководства при этом определенными принципами.

В числе таковых выделим следующие принципы развития потенциала преподавателя [4]:

- Принцип признания преподавателем самооценки собственной личности.
- Компенсаторный принцип.
- Принцип индивидуализации.
- Принцип противоречивости.
- Принцип нравственной опосредованности.
- Принцип “креативных вспышек”.
- Принцип рефлексии и саморефлексии.

В заключение исследования обозначим критерии, в соответствии с которыми оценивается творческий потенциал педагога-инноватора. При этом определимся с пониманием критериев оценки и их перечнем.

Критерии оценки творческого потенциала педагога-инноватора – это показатели его профессионализма, способствующие формированию и развитию творчески ориентированных студентов.

В числе таковых критериев оценки, в соответствии с педагогическими работами [4] и результатами авторского исследования [6], выделяются:

- наличие глубоких и всесторонних знаний, их критическая переработка и осмысление;
- умение эффективно использовать педагогические знания в профессиональной деятельности;
- диалектичность, вариативность, изменчивость системы личностных действий;
- разработка новых методик, средств, форм, их оригинальное сочетание в педагогическом процессе;
- эффективное применение имеющегося педагогического опыта в новых условиях;
- способность преподавателя к рефлексии как собственной деятельности, так и деятельности обучаемых;
- способность к импровизации, основанной на знаниях и интуиции;
- наличие индивидуального творческого стиля деятельности;
- стремление к творческому самосовершенствованию.

Таковы наиболее значимые требования к преподавателю как инноватору подготовки творчески ориентированных студентов.

Annotation. Results are presented researches, characterizingsemantic determination of concept of педагогаинноватора,requirements to him, his creative potential, process of forminga nd development of such potential in accordance with certainprinciples, criteria of estimation of creative potential, determination of concept of thecreatively oriented students and their preparati on.

Keywords: creative potential, forming and development of creative potential, criteria of e stimation of creativepotential, creatively orientedstudents, innovative educating.

Литература

1. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982.
2. Булыко А.Н. Современный школьный словарь иностранных слов. М.: «МАРТИН», 2005.

3. Драйден Г. Революция в образовании: Пер. с англ. / Гордон Драйден, Джаннет Вос. М.: 000 «ПАРВИНЭ», 2003.
4. Толкачев В.А. Инновации в современном образовании» (Текст): учеб.- метод. комплекс дисциплины для студентов по специальности 030301 «Психология» / В.А. Толкачев. – М.: МУГУ, 2008.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковик, 1997.
6. Дидактическое обеспечение созидательного сотрудничества педагога со студентами в образовательном процессе Современной гуманитарной академии: Коллективная монография / Под ред. д-ра пед. наук, профессора В.А. Толкачева. М.: Изд-во СГУ, 2009.

«Роль современной семьи в воспитании, обучении и развитии ребенка»

МЕЖГРУППОВОЕ СОБРАНИЕ К[illegible]ФЕКТИВНЫХ ФОРМ РАБОТ[illegible] С РОДИТ[illegible]Й С ОВЗ

(из опыта работы)

Е.А.Белова
педагог-психолог высшей квалификационной категории,
МБДОУ компенсирующего вида детский сад № 40 «Солнышко», г.о. Коломна

Для полноценного развития детей с ОВЗ необходимо активное участие не только педагогов, но и родителей. В данной статье предложен конспект межгруппового собрания для двух групп родителей детей 6 – 7 лет с речевыми нарушениями. Материал будет полезен педагогам, работающим с родителями и с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: родители, формы работы с родителями, игры, упражнения.

Работа по коррекционно – развивающему обучению, воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) лежит в основе всей работы нашего ДОУ. Но одних усилий педагогов и врачей в коррекционном процессе недостаточно, поэтому в учреждении была поставлена задача по активизации работы с родителями.

Необходимость налаживания психолого-педагогической помощи нуждающимся в ней детям в нашем учреждении послужила основанием для усовершенствования содержания, форм и методов сотрудничества с семьей.

Мы выделяем как наиболее продуктивные следующие конкретные формы работы с родителями: анкетирование, беседы с родителями, собрания, консультации, открытые занятия, практические обучающие занятия для родителей, организация «круглых столов», родительских конференций, утренников, праздников, практические занятия с родителями и их ребенком, межгрупповые родительские собрания и т.д.

В педагогической практике с целью ознакомления родителей с задачами, содержанием, методами воспитания в детском саду, оказания практической помощи семье нами используются информационные и тематические выставки, стенды, папки-передвижки, папки узких специалистов, почтовый ящик, сайт нашего учреждения.

Одной из форм работы с родителями является проведение педагогом – психологом различных конкурсов, вечеров вопросов и ответов, что позволяет родителям узнать много нового, применить полученные знания на практике, обсудить некоторые проблемы развития детей.

Традиционным в группах для детей дошкольного возраста стало проведение педагогом-психологом тренингов детско-родительских отношений в семье: «Погода в доме», «Пойми меня», «Как общаться с ребенком?». Также проводятся межгрупповые родительские собрания, тематика которых обусловлена возрастной категорией дошкольников. Так, например, были проведены следующие межгрупповые родительские собрания:

- Развивающие игры с родителями и детьми (подготовительные группы);
- Играем вместе с детьми (старшие группы);
- Здоровье дошкольника – общая забота (средние группы);
- Как и во что играть с малышами (вторые младшие группы).

В рамках одного из таких собраний была апробирована новая форма работы с родителями – юмористические ролики. На предварительном этапе было отснято и смонтировано 3 ролика под названием «Смех сквозь слёзы». В съёмках принимали

участие дети средних групп (4-5 лет). В основу сюжетов роликов легли наиболее часто встречающиеся проблемы, выявленные в процессе индивидуальных консультаций педагогов и родителей, проводимых педагогом-психологом. Цель этой формы работы – дать возможность родителям посмотреть на себя со стороны.

Таким образом, совместная согласованная работа специалистов, учитывающая все особенности развития детей с ОВЗ, с одной стороны, и общее социальное благополучие, внимание родителей к развитию ребенка, с другой стороны, позволяют обеспечить успешную социальную адаптацию данной категории детей, а также преодолеть возможные трудности в их обучении.

Ниже представлен конспект межгруппового собрания родителей и детей двух подготовительных групп с речевыми нарушениями. Возраст детей – 6 – 7 лет. Тема мероприятия - «Развивающие игры с родителями и детьми».

РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ С РОДИТЕЛЯМИ И ДЕТЬМИ

«Поиграем вместе»

Описание: создаются две команды детей и две команды родителей.

Игру проводит педагог – психолог.

Материал:

столы, планшеты, магниты, флажки; кассета с медленной музыкой; шоколадки, шары; 4 лабиринта; 20 счетных палочек; 4 бланка к заданию «Найди два одинаковых предмета и зачеркни»; 4 бланка к заданию «Найди закономерность»; замок (образец, 2 незаконченных рисунка, 2 чистых листа формата А3); 2 плаката к заданию «Найди отличия»; плакат с названиями животных, 2 чистых листа формата А4; материал к заданию «Разноцветный ковер» (раздаточный материал – конверты с разноцветными геометрическими фигурами, 2 чистых листа формата А4, образец); 2 бланка к заданию «4 - лишний»; маркеры; ответы к заданиям для жюри.

Ход игры:

1. Вступление.

- Сегодня мы поиграем в развивающие игры. Вы, родители, увидите и сами попробуете выполнить задания, которые выполняют ваши дети, получите возможность понаблюдать за своими детьми в процессе игры.

Многие задания, которые будут здесь представлены, можно и нужно проводить дома для закрепления пройденного материала, для повторения. Эти игры можно использовать также и в качестве развлечения, но с пользой.

В результате нашей игры будут 2 команды – победительницы (одна среди родителей и одна среди детей).

Оценивать вашу деятельность и выносить решение будут члены жюри.

Критерии оценки таковы:

2 балла – за правильный и быстрый ответ;

1 балл – за правильный, но неполный или неточный ответ;

0 баллов – за неверный ответ.

Чтобы жюри было легче оценивать вас, нам нужно дать название командам. Отгадайте загадки и узнайте, как будут называться команды. Кто знает, поднимает флажок. (Это задание не оценивается)

1). Мчится без оглядки,
Лишь сверкают пятки.
Мчится, что есть духу,
Хвост короче уха.
Живо отгадай – ка
Кто же это… (зайка).

2). Пушистый хвост торчит с верхушки.
Что за странная зверюшка?
Щелкает орехи мелко
Ну, конечно, это… (белка).

Если заяц – это взрослый зверь, то как будут называться его детёныши? (зайчата). А у белки? (бельчата)

Итак, команда родителей за первым столом будет называться командой «Белок», а команда детей – «Бельчата». Команды родителей и детей за вторым столом будут называться «Зайцы» и «Зайчата».

2. «Лабиринт» [1]**.**

- Первое задание «Лабиринт». У каждой команды на столе есть лабиринт, с помощью которого зашифровано слово. Его нужно расшифровать.

У взрослых – буквы должны попасть в нужные клетки (их вписываете маркером).

Детям нужно назвать предмет, который изображен на каждой из картинок, определить первый звук этого слова и в клетку вписать букву, обозначающую данный звук (в этом вам помогут ваши воспитатели).

(У детей – *загадки, отличия*; у взрослых – *закономерность, классификация*).

3. «Собери палочки».

Вызывается по одному представителю от детских и взрослых команд.

- Чтобы определить, кто будет первым в следующем задании, нужно провести жеребьёвку. Требуется собрать палочки на полу, кто больше соберёт, та команда будет первой.

4. «Доскажи словечко» [3]

Предлагаются загадки каждой команде по очереди, начиная с команды, победившей в предыдущем конкурсе. За каждый правильный ответ – 1 балл.

5. «Найди два одинаковых предмета и зачеркни» (детям)

«Найди закономерность» (взрослым) [2]

Детям предлагаются бланки, на которых нарисовано несколько рядов предметов. Нужно в каждом ряду найти и зачеркнуть все одинаковые предметы.

Взрослым требуется найти закономерность среди предложенных на бланке предметов и дорисовать недостающий.

6. «Фотоглаз»

- Запомните, как бы сфотографируйте глазами этот рисунок замка. Через минуту дети будут дорисовывать по памяти недостающие детали. Взрослые должны нарисовать его на чистом листе.

На 50 – 60 сек. вывешивается плакат с изображением замка.

7. «Найди отличия» (детям)

«Найди названия животных» (взрослым)

- После тренировки памяти, тренируем внимание.

Детям нужно найти 5 отличий между двумя рисунками, потом один ребёнок назовёт все пять.

Взрослым необходимо в этом наборе букв найти все названия животных, расположенные горизонтально.

8. «Разноцветный ковер» (детям)

«4 - лишний» (взрослым)

- Мы с детьми будем выкладывать красивый разноцветный ковер на листе белой бумаги геометрическими фигурами, которые находятся в конвертах.

Взрослым нужно подчеркнуть лишние слова в каждой строчке.

Дети:1. В центре листа положите большой синий треугольник.

2. В левый нижний угол – зеленый прямоугольник и т.д.

Сравним с образцом то, что у вас получилось.

9. Подведение итогов. Награждение.

Детям – медали «Умники и умницы» и «Молодцы». Родителям – именные дипломы победителей или участников, на обратной стороне которых – перечень игр и упражнений, предложенных на данном собрании.

Данная форма работы с родителями (проведение игр совместно с родителями и детьми) позволяет реализовать следующие задачи:

- ✓ дать родителям возможность оценить знания, умения и навыки своих детей и, как следствие, активизировать домашние занятия с детьми;
- ✓ показать наглядно, а также дать возможность попробовать на собственном опыте варианты упражнений, игр, которые можно использовать в домашних условиях при занятиях со своими детьми для получения, повторения и закрепления знаний;
- ✓ предоставить детям возможность реализовать желание поиграть вместе с родителями, почувствовать родительскую заинтересованность;
- ✓ дать возможность получить положительные эмоции и дополнительные знания, как родителям, так и детям;
- ✓ сблизить, сплотить родителей между собой и родителей с детьми.

Abstract. For the full development of children with disabilities requires the active participation not only of teachers, but also parents. In this article abstract of inter-group meeting for two groups of parents of children of 6 – 7 years with speech disorders is offered. The material will be useful to teachers working with parents and children with OVZ.

Keywords: parents, forms of work with parents, games, exercises.

Литература:

1.Осипова А.А., Малашинская Л.И. Диагностика и коррекция внимания: Программа для детей 5 – 9 лет. М.: ТЦ Сфера, 2001.

2.Ольшанская Е.В. Развитие мышления, внимания, памяти, восприятия, воображения, речи. Игровые задания. Занятия с дошкольниками. М.: «Первое сентября», 2004.

3.Ткаченко Т.А. Логические упражнения для развития речи. М.: Книголюб, 2001.

ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К РАБОТЕ С ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е.В. Декина
кандидат психологических наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

В статье рассматриваются основные мишени психолого-педагогической помощи замещающим семьям, направления психолого-педагогической работы с замещающими семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья. Приводятся результаты собственных исследований проблем функционирования замещающих семей. Особое внимание уделено вопросам подготовки психолого-педагогических кадров к работе с данной категорией семей (курсы по выбору, семинары, волонтерская практика).

Ключевые слова: замещающая семья, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, волонтерская практика, подготовка психолого-педагогических кадров.

Нахождение ребенка в семье является оптимальным условием формирования его личности и индивидуальности, социализации, подготовки к будущей самостоятельной жизни, удовлетворения эмоциональных, познавательных, духовных потребностей и т.д. Благополучие и прочность семьи – одна из главных предпосылок социальной стабильности. Если нет возможности сохранить для ребенка кровную семью, то система

замещающих семей становиться необходимым условием культурного и нравственного воспитания ребенка. Ребёнок, попавший в замещающую семью, становится активным участником воспроизводства семейного опыта через взаимодействие с членами семьи, общение с представителями разных поколений, родственниками.

В настоящее время увеличивается количество замещающих семей, при этом наиболее уязвимой категорией являются семьи, принявшие на воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Важно выявить мишени психолого-педагогической помощи данной категории семей, исследовать проблемы принятия детей с особенностями развития, определить направления работы с ними для максимально успешной социализации приемных детей с ОВЗ в замещающей семье.

В Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» отмечается необходимость создания условий *для получения образования обучающихся с ограниченными возможностями.* В Концепции психологической службы в системе образования в РФ на период до 2025 года отмечается рост числа детей с проблемными вариантами развития различной этиологии, организация получения образования обучающимися с ОВЗ и др. Реализуется Концепция государственной семейной политики. *Соответственно, и в семье должны быть созданы условия для развития ребенка, имеющего* ограничение жизнедеятельности, совместно с психологами и педагогами определен индивидуальный маршрут, соответствующий возможностям и потребностям ребенка, что в целом будет способствовать включению данной категории детей в полноценный процесс жизнедеятельности, их социализации.

Знание проблем и особенностей замещающей семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями, поможет психологам, педагогам, социальным работникам, волонтерам более эффективно организовывать психолого-педагогическую поддержку этой категории семей.

Выделяются трудности адаптации приемного ребенка, чаще всего связанные с тем, что не складываются достаточно удовлетворительные отношения между ребенком и родителями, между кровными детьми и приемным ребенком. Имеет место тенденция к изоляции ребенка от общества, высокий уровень тревожности и напряженности приемного ребенка, не удовлетворяется потребность во включении ребенка с ОВЗ в нормальный процесс социального взаимодействия, отклонения в психическом развитии как правило сочетаются с нарушениями в области познания и коммуникации, с расстройством эмоционально-волевой сферы и т.д. Данные проблемы в социуме проявляются в виде патологических форм поведения и сложностей общения, как с ровесниками, так и с взрослыми (родителями, педагогами). Данные проблемы могут приводить к девиантным формам поведения, которые особенно обостряются в подростковом возрасте.

По данным собственных исследований более 200 замещающих семей за 2014-2017 гг. [1, с. 89-100], выявлены направления психолого-педагогической работы: помощь родителям в принятии своих детей такими, какие они есть, обучение родителей, педагогов различным способам коммуникации.

Анализ результатов исследования, полученных по авторскому опроснику, позволяет предположить недостаточную информированность родителей по поводу порядка оказания помощи по месту их проживания (только 14% родителей точно знают, куда и к какому специалисту можно обратиться по поводу психологических проблем ребенка). Главными признаками наличия психологических проблем у ребенка родители считают: замкнутость и склонность к одиночеству (46%), непослушание (30%), плохое поведение и грубость (16%), воровство и склонность к обману (8%). Характерно, что только для 16% родителей проблемы с психическим здоровьем ребенка связаны с плохой успеваемостью, на первом плане – это «не умение общаться с людьми» (50%), «плохое

поведение в различных ситуациях» (42%). Только 16% опрошенных в качестве основного источника стресса отмечают «обучение», 50% - «здоровье», 28% - «общение внутри семьи», 6% - вредные привычки. Представляется важным, что психолого-педагогическая помощь, как считают 58% опрошенных, нужна не только проблемному ребенку, но и всем членам семьи (родителям (опекунам), старшим детям в семье и т.д.). Поэтому члены семьи ребенка с особыми потребностями в развитии также нуждаются в квалифицированной психолого-педагогической и психотерапевтической помощи, психологическом просвещении и консультировании. Следовательно, в этом направлении необходимо сделать больший упор на подготовку психолого-педагогических кадров, например, в рамках курсов по выбору, семинаров, проблемных групп, реализации социально значимых проектов, волонтерских практик на базе различных центров, общеобразовательных учреждений и т.д.; разработку и внедрение новых технологий и методик в социальной сфере.

Например, курс по выбору «Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья» представляет собой интеграцию теоретических разработок и практического опыта работы по данной проблеме. Рассматриваются технологии сопровождения семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, технологии работы с детьми с ОВЗ, проектирование программ по работе с данной категорией детей, семей. Студенты получают опыт в проектировании диагностических программ, направленных на изучение степени готовности/неготовности здоровых школьников к совместному обучению с детьми-инвалидами, отношения педагогов, психологов, организаторов работы с молодежью, социальных работников к детям с ОВЗ, проблем детей с ограниченными возможностями здоровья на основе анкетирования родителей, специалистов психолого-педагогического профиля и т.д.

В настоящее время активно развивается волонтерство и наставничество. Именно волонтеры могут оказать помощь в решении проблем адаптации детей с особыми потребностями к окружающей жизни, обучения, допрофессиональной ориентации, коррекции недостатков и т.д.

В рамках обучающего семинара-практикума «Подготовка волонтеров – социальных кураторов по работе с детьми и молодежью с ограниченными возможностями здоровья» осуществляется подробное изучение категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, технологий работы, развиваются практические навыки и умения, позволяющие студентам разработать и апробировать собственный социально значимый проект по работе с детьми с ОВЗ. Освоение программы дает возможность принять участие в арт-терапевтических мастер-классах по работе с детьми с ОВЗ.

Мероприятия социально значимого проекта «В кругу семьи» направлены на успешную гармонизацию детско-родительских отношений в замещающих семьях, помощь в адаптации детей в замещающих семьях, повышение психологической и педагогической компетентности родителей, формирование у них активной родительской позиции, повышение воспитательного потенциала замещающих семей, развитие способностей детей. Проект предусматривает семинар для замещающих семей, разработку и апробацию психолого-педагогического направления деятельности клуба для замещающих семей, в рамках которого будут проведены развивающие мероприятия, содействующие позитивной социализации приемных детей.

Реализация проекта предполагает вводный, основной и заключительный этапы. На вводном этапе осуществляется подготовка волонтеров. Занятия школы волонтера направлены на ознакомление с теоретическими и практическими аспектами взаимодействия с замещающей семьей, формирование детско-родительских отношений, разработку мероприятий основного этапа проекта: «Давайте знакомиться»; круглый стол «Роль семейных традиций в воспитании приемного ребенка»; семинар-практикум

«Профилактика девиантного поведения у детей»; занятие с элементами тренинга для замещающих родителей «В гармонии с собой», «Позиция в общении с ребенком»; творческая мастерская «Подарки близким – с теплотой и любовью»; конкурс замещающих семей «Мы – семья!», мастер-классы для детей и родителей и т.д. Заключительный этап проекта предусматривает анализ полученных результатов, проектирование дальнейших направлений работы, индивидуальную работу с замещающей семьей.

К результатам реализации проекта можно отнести: повышение воспитательного потенциала и улучшение психологического климата замещающей семьи; повышение уровня психолого-педагогической компетентности приемных родителей; профилактика отказа замещающих родителей от ребенка; предотвращение кризисных ситуаций в семье опекунов (попечителей) за счет своевременного оказания психолого-педагогической помощи; распространение позитивного опыта в воспитании детей.

Подготовка волонтеров включает следующие блоки: просветительский (теоретические и законодательные материалы, обучение в школе волонтера), психолого-педагогический (повышение коммуникативной культуры, формирование конфликтологической компетентности, работа с барьерами и стереотипами, развитие эмпатии, толерантности, позиции позитивного принятия другого (ребенка с ОВЗ) и т.д., проектный (разработка, реализация мастер-класса, мероприятия), рефлексивный (собственный профессиональный рост, развитие профессионально важных качеств).

При подготовке будущих специалистов к работе с замещающей семьей важен поиски и внедрение новых практик работы с детьми с ОВЗ и их семьями, направленных на поддержку родителей, испытывающих трудности в воспитании и развитии детей, в том числе через деятельность детско-родительских клубов, мероприятий, межведомственного взаимодействия в вопросах профилактики семейного неблагополучия, повышения психолого-педагогической культуры приемных родителей и формирование ценности ответственного родительства.

Abstract. The article deals with the main targets of psychological and pedagogical assistance to substitute families, the directions of psychological and pedagogical work with substitute families raising children with disabilities. Results of own researches of problems of functioning of substituting families are resulted. Particular attention is paid to the training of psycho-pedagogical staff to work with this category of families (elective courses, seminars, volunteer practice).

Keywords: substitute family, child with disabilities, volunteer practice, training of psychological and pedagogical staff.

Литература

1. *Самсонова Г.О., Декина Е.В*. Особенности психологической помощи замещающей семье, воспитывающей ребенка с особыми потребностями в развитии, и формирование ценности ответственного родительства: Монография. – М.: Эдитус, 2017. – 260 с.

ТРАДИЦИЯ РУССКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОМ СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ

А.Б. Измайлова
кандидат педагогических наук, доцент
Владимирский государственный педагогический университет

В статье рассматривается опыт православной традиции русской народной педагогики в условиях современного семейного воспитания.

Ключевые слова: православная семья, православная традиция русской народной педагогики, добродетели, пороки, методы и средства, педагогическая ситуация, case-method.

Роль современной семьи в воспитании, обучении и развитии ребенка продолжает оставаться ведущей. Только в семье ребенок может приобрести все необходимые навыки для дальнейшей жизни, получить тот запас любви и нежности, который поможет ему преодолеть любые жизненные невзгоды.

Соответственно, для обеспечения всех этих насущных условий семья должна быть благополучной. Исследования благополучия семьи показали, что для подтверждения этого статуса необходимо наличие всего лишь двух признаков: семья должна существовать на честно заработанные деньги, и отношения между всеми членами семьи должны строиться на взаимной любви, уважении, заботе, доверии, понимании.

Современные социологи, сформулировав в несколько упрощенном виде признаки благополучной семьи, фактически, приблизились к образу семьи, зафиксированному в традиции русской народной педагогики [2]. Именно благополучная семья обеспечивает ребенку счастливое детство.

В книге И.С. Шмелева «Лето Господне» приводится фрагмент представлений о благополучной и счастливой семье: «Счастлив тот дом, где пребывает мир..., где брат любит брата, родители пекутся о детях, дети почитают родителей! Там благодать Господня...» [6, с. 215]. Очевидно, что эти представления не утратили своего нравственного значения и в современных условиях.

Как же выстроить в условиях уже XXI века такую семейную атмосферу, чтобы ребенок чувствовал себя счастливым? Ведь ощущение счастья наилучшим образом формирует личность человека. Как нами было уже ранее показано [3], для создания у ребенка ощущения счастья, требуются тоже два условия: умная (т.е. нравственная) мать и культурная традиция семьи.

Русская народная педагогика предоставляет многочисленные примеры элементов культурной традиции семьи. В настоящих условиях такая традиция в местах компактного проживания русских не может основываться ни на чем ином, как на православной традиции русской народной педагогики.

Православная традиция русской народной педагогики хорошо описана в уже упоминавшейся книге И.С. Шмелева, а приведенные в ней многочисленные примеры построения взаимодействия ребенка с воспитателем, мудрым народным педагогом М.П. Горкиным, могут быть использованы в условиях современного семейного воспитания. Эта книга должна стать настольной для каждого родителя, намеревающегося сделать своего ребенка счастливым.

Из чего же складывается православная традиция русской народной педагогики, и как ее воплотить в современной семье. Традиция, как известно, является совокупностью обычаев и обрядов, которым следует православная семья в годовом круге русского народного календаря. Помимо календарных обычаев и обрядов, в благополучной семье существуют и собственные, уникальные семейные обычаи и обряды, связанные с памятными для членов семьи датами (даты рождений, именин, годовщины свадеб и т.п.).

Все обычаи и обряды воплощают культурную традицию семьи и тесно связаны с жизнью ребенка как члена семьи в будни и православные праздники. Праздники имеют большую наполненность воспитательными возможностями в силу своей красочности и уникальности, тогда как будни требуют от родителей и воспитателей кропотливой повседневной работы в области нравственного воспитания. В качестве примера праздничной семейной традиции приведем упомянутый нашими Информантами обычай собираться всем на день рождения или именины патриарха семьи, готовить к этой дате

особенное угощение, иногда редкостное в данное время года, а также подарки, приготовленные членами семьи собственноручно.

Годовой круг православного календаря содержит большое количество приметных дней, которые структурируют жизнь семьи и позволяют родителям обращать внимание ребенка на те или иные существенные особенности каждого дня. Сама подготовка к празднику, занимающая иногда несколько недель (в рамках многодневных постов РПЦ), наполняет душу ребенка потребностью выполнить все предписания, подготовиться внешне и внутренне. Очевидно, что такая подготовка возможна только в случае активного участия в ней самих родителей и воспитателей, т.е. их воцерковленности.

Внешние компоненты праздника (праздничное угощение, праздничная одежда, украшение дома, подарки и др.) более доступны детям на начальном этапе их жизни (период младенчества, до 7 лет, включительно). Внутренняя подготовка к празднику должна проходить под внимательным руководством родителей, которые должны помогать ребенку пройти этот сложный путь в непрерывном нравственном совершенствовании.

Приведем пример педагогически целесообразного взаимодействия воспитателя и ребенка из книги И.С. Шмелева «Лето Господне» и выполним анализ этой педагогической ситуации с помощью case-method по специально разработанной нами схеме [4, с. 6-7]. Такая работа воспитателя с возникшей педагогической ситуацией должна привести к ее педагогически целесообразному разрешению, т.е. правильность предложенного воспитателем решения должен принять и сам воспитанник.

В доме Шмелевых накануне Пасхи во дворе обнаружились плавающие в луже яичные скорлупки, что означало, что кто-то разговелся до Пасхи.

«– Ах, негодники! – вскрикивает вдруг Горкин, тыча на лужу пальцем. – Нет, это я дознаюсь... ах, подлецы-негодники! Разговелись загодя, подлецы! / Я смотрю на лужу, смотрю на Горкина. / – Да скорлупа-то! – показывает он под ноги, и я вижу яичную скорлупу, как она светится под водой. <...> – Вот, поганцы... часу не дотерпеть! – говорит грустно Горкин. – Какой же ему Праздник будет, поганцу, когда... Ондрейка это, знаю разбойника. Весь пост изгадил... Вот ты умник, ты дотерпел, знаю. И молочка в пост не пил, небось? / – Не пил... – тихо говорю я, боясь поглядеть на Горкина, и вот, на глаза наплывают слезы, и через эти слезы радостно видится скорлупка. / Я вспоминаю горько, что и у меня не будет настоящего Праздника. Сказать или не сказать Горкину? / – Вот умница... и младенец, а умней Ондрейки-дурака, – говорит он, поокивая. – И будет тебе Праздник в радость. / Сказать, сказать! Мне стыдно, что Горкин хвалит, я совсем не могу дышать, и радостная скорлупка в луже словно велит сознаться. И я сквозь слезы, тычась в коленки Горкину, говорю: / – Горкин... я... я... я съел ветчинки... / Он садится на корточки, смотрит в мои глаза, смахивает слезинки шершавым пальцем, разглаживает мне бровки, смотрит так ласково... / – Сказал, покаялся... и простит Господь. Со слезкой покаялся... и нет на тебе греха. / Он целует мне мокрый глаз. Мне легко. Радостно светится скорлупка» [6, с. 67-68].

В этой ситуации воспитателем является М.П. Горкин, а воспитуемым – Ваня Шмелев. Ондрейку, который разговелся до срока, мы не будем рассматривать как воспитуемого, поскольку он в этот момент отсутствовал.

Выброшенные в лужу скорлупки стали поводом для беседы Горкина с Ваней, которого он знал как послушного мальчика, и поэтому предполагал, что тот честно вытерпел весь Великий пост, отказавшись от скоромной пищи.

Однако оказалось, что и Ваня «не дотерпел» до Празника. При этом у Вани и у Ондрейки обнаружились одинаковые пороки: безнаказанность (нарушители поста не считали себя подлежащими наказанию), безответственность (нарушители поста не желали нести ответственность за свой проступок), безразличие (нарушители поста не различали добро и зло), безрассудство (нарушители поста не рассуждали о своем поведении),

беспечность (нарушители поста не заботились о полезном для своей души), бесцельность (нарушители поста не ставили перед собой определенную цель – нравственный подвиг – и не трудились ради ее достижения), забывчивость (нарушители поста не содержали в памяти то, что обязаны делать, но что неприятно), лживость (нарушители поста исказили истину в своих мыслях и поступках), лицемерие (нарушители поста скрывали намерение оскоромиться и делали вид, что соблюдают Великий пост), мнительность (нарушители поста полагали, что от их проступка ничего особенного не случилось), мятежность (нарушители поста своим проступком протестовали против существующего порядка), небрежность (нарушители поста не предотвратили тот вред, который принесли самим себе), независимость (нарушители поста обнаружили свою неподвластность правилам и обстоятельствам), плотолюбие (нарушители поста совершили то, что приятно плоти), поспешность (нарушители поста совершили проступок прежде его всестороннего осмысления), распущенность (нарушители поста не контролировали свое поведение и не управляли им), своеволие (нарушители поста поступили по своей личной воле, отличной от воли других людей), смелость (нарушители поста совершили поступок, на который не имели права), чревоугодие (нарушители поста угождали собственному чреву) и др. [1, с. 92-168].

М.П. Горкин применил к Ване методы из группы методов поощрения в русской народной педагогике (одобрение и похвала), а средствами реализации обоих методов стало слово [5, с. 10-11]. При этом М.П. Горкин, одобряя Ваню, подчеркивает, что тот, еще младенец (поскольку до 7 лет дети обычно освобождались от соблюдения поста, следовательно, Ваня сам взял на себя такое обязательство), даже молока не пил.

Добрые слова М.П. Горкина побуждают Ваню сознаться, что он тоже нарушил пост. Это означает, что воспитатель применил дополнительно метод из группы методов стимулирования поведения воспитуемого в русской народной педагогике (побуждение), средством реализации которого тоже послужило слово [Там же].

Покаявшись в нарушении поста, Ваня проявил следующие добродетели: благородство (он послужил благим побуждениям, а не рабствовал плотским влечениям), веру (он признал главенствующее значение духовных реальностей в жизни человека), верность (он не отказался от принятых на себя обязательств по соблюдению поста), воодушевленность (он сделал трудное, но правильное признание о своем проступке), добротолюбие (признавшись в проступке, он сохранил единение с добром), исповедание (он признал свою худость, проявившуюся в нарушении поста), кротость (он не скрыл свой проступок от М.П. Горкина), любовь (своим признанием он обнаружил потребность единства с воспитателем через самоотдачу), надежность (он не сделал тщетной надежду М.П. Горкина на себя), подчиняемость (он признался воспитателю в своем проступке), покорность (он готов был принять укоры от воспитателя), правдивость (он ощущал потребность в отражении действительного положения вещей, правды), раскаяние (он обнаружил потребность изменить свое отношение к грехам, переходя к сокрушению о них и противостоянию им), решительность (он последовал принятому решению сознаться в своем проступке), серьезность (он признал, что нарушение поста может повлечь значительные последствия), скорбность (он нес труд переживания скорбей по поводу нарушения поста, не уклоняясь от них), совестливость (он не отверг помыслы о нарушении поста, свидетельствующие о худости поступка), справедливость (он обнаружил потребность получить воздаяние за свой проступок), целеустремленность (он следовал определенной цели – быть нравственным – и старался не упускать ее из виду), честность (своим признанием о проступке он послужил добру) и др. [1, с. 170-188].

Следовательно, можно признать разрешение данной педагогической ситуации целесообразным. При этом необходимо отметить, что заслуга в этом принадлежит М.П. Горкину, который постоянно оказывал положительное воздействие на Ваню и личным

примером, и созданием доверительных отношений с ребенком. Кроме того, сам Ваня постоянно учился, принимал преподаваемые ему нравственные уроки и двигался в направлении Добра (в результате русская литература получила выдающегося православного писателя).

Мы так подробно рассмотрели эту педагогическую ситуацию, чтобы показать, что даже кажущийся неопытным воспитателям незначительным проступок ребенка вызывается целой совокупностью пороков. Внимательный воспитатель не должен упускать эти причины проступка из виду. Если же поставленная воспитателем цель достигнута, и ребенок принимает правильное решение для исправления своего проступка, то такое его поведение обнаруживает значительное количество добродетелей. Пережитый при этом трагический опыт осмысления проступка и раскаяния в нем воспитывает у ребенка необходимые нравственные качества.

Современным воспитателям следует серьезно относиться к поступкам и поведению ребенка, в целом, чтобы контролировать соотношение пороков и добродетелей в его душе, помогать изживать первые и воспитывать вторые.

Приведем теперь пример еще одной педагогической ситуации, возникшей в жизни ребенка в будний день, но и она не была оставлена без внимания мудрым народным воспитателем М.П. Горкиным.

«А вот зачем ты на Гришу намедни заплевался? Лопату ему расколол, он те побранил, а ты – плеваться. И у него тоже Ангел есть, Григорий Богослов, а ты... За каждым Ангел стоит, как можно... на него плюнул – на Ангела плюнул! / На Ангела?! Я это знал, забыл. Я смотрю на образ Архистратига Михаила: весь в серебре, а за ним крылатые воины и копья. Это все Ангелы, и за каждым стоят они, и за Гришкой тоже, которого все называют охальником. / – И за Гришкой?.. / – А как же, и он образ-подобие, а ты плюешься. А ты вот как: осерчал на кого – сейчас и погляди на него, позадь, и вспомнишь: стоит за ним! И обойдешься. <...> За тобой Иван Богослов стоит... вот, думает, какого плевальщика Господь мне препоручил! – нешто ему приятно? <...> Пересиливая ужасный стыд, я говорю ему: / – Гриша... я на тебя плюнул вчера... ты не сердись уж... <...> / Он смотрит на меня, и лицо у него какое-то другое, будто он думает о чем-то грустном. / – Эна ты про чего... а я и думать забыл... – говорит он и улыбается ласково. – Вот, годи... снегу навалит, сваляем с тобой такую ба-бу... <...> / Я бегу-топочу по лестнице, и мне хорошо, легко» [6, с. 210-211, 212].

Проанализируем эту педагогическую ситуацию по той же схеме. Ситуация имеет несколько частей, для нашего анализа возьмем те ее части, когда Горкин упрекает Ваню в том, что тот заплевался на Гришу и расколол ему лопату, а также ту ее часть, когда Ваня попросил у Гриши прощения. В первой части рассматриваемой ситуации воспитателем снова был Горкин, а воспитуемым – Ваня. Причиной ситуации стали обнаружившиеся у Вани пороки. Перечислим эти пороки: безнаказанность (Ваня считал, что может так поступать), безразличие (Ваня думал, что своим поступком может исправить Гришу), безрассудство (Ваня не рассуждал о своем проступке, пока Горкин его не пристыдил), бессмысленность (Ваня не видел негативного смысла своего проступка, пока Горкин не объяснил ему про Ангела-хранителя), брезгливость (Ваня считал Гришу неприемлемо вредоносным), властолюбие (Ваня считал, что он вправе распоряжаться Гришей), враждебность (Ваня считал Гришу своим врагом и хотел дать ему отпор), гневливость (Ваня хотел принудить Гришу прекратить неприятное поведение), грубость (Ваня вел себя неприятным для Гриши образом), жестокость (Ваня хотел доказать Грише свою значимость), задиристость (Ваня вызвал Гришу на конфликт с собой), злость (Ваня расколол лопату Гриши), напористость (Ваня совершал проступки, вызвавшие протест Гриши), обидчивость (Ваня хотел лучшего отношения к себе со стороны Гриши), поспешность (Ваня совершил поступок, не обдумав, правильно ли это будет),

раздражительность (Ваня протестовал против того, что ему было неприятно в поведении Гриши) и др. [1, с. 92-136].

М.П. Горкин применил к Ване метод из группы методов наказания (упрек) и метод из группы методов стимулирования поведения воспитуемого (напоминание – об Ангеле-хранителе) в русской народной педагогике. Средством реализации обоих методов было слово, а также икона Архистратига Михаила [5, с. 10-11].

Во второй части ситуации, когда Ваня попросил прощения у Гриши, и тот, и другой последовательно были и воспитателями, и воспитуемыми.

Ваня при этом проявил следующие добродетели: благородство (он служил благим побуждениям), благость (своим признанием он дал Грише то, что тому было полезно), веру (он признал главенство духовных реальностей в жизни человека), вежливость (он выполнил принятые в обществе нормы поведения), воодушевленность (он сделал то, что трудно, но хорошо), грусть (он сожалел об утрате хороших отношений с Гришей), дерзновение (он выполнил данное М.П. Горкину обещание), доброжелательность (он сделал то, что для Гриши, возможно, никто не делал), достоинство (он не умалял высокое назначение человека – служение добру), исповедание (он признался в своем проступке), ласковость (он обнаружил доброе отношение к Грише), откровенность (он открыто высказал мнение о своем проступке), почтительность (он оказал Грише почет), правдивость (он признал свое поведение неправильным), решительность (он последовал принятому решению), самоукорение (он укорял себя за проступок), смирение (он отнесся без враждебности к Грише), совестливость (он раскаивался в своем проступке), сочувствие (он разделил чувства Гриши), справедливость (он готов был получить от Гриши наказание), человеколюбие (он стал единым с Гришей) и др. [1, с. 170-188].

При этом Ваня применил к Грише методы стимулирования поведения воспитуемого (побуждение и просьба), и Гриша применил методы из той же группы (прощение проступка и обещание о снежной бабе), средствами реализации которых также стало доброе слово [5, с. 10-11].

Разрешение этой педагогической ситуации можно признать целесообразным, поскольку и Гриша ласково улыбнулся, и Ване стало хорошо и легко.

Таким образом, подводя некоторые итоги нашего рассмотрения возможности применения православной традиции русской народной педагогики в современных условиях семейного воспитания, можно сделать следующие выводы. Если современная семья хочет оставаться для своих детей основным институтом социализации, то она должна опираться на многовековой опыт православного воспитания, выработанный поколениями наших предков. Компонентами воспитания в рамках православной традиции русской народной педагогики становится вся жизнь семьи, с ее обычаями и обрядами. При этом следует уделять внимание не только педагогическому значению праздников, но и будней, тогда процесс нравственного семейного воспитания ребенка будет непрерывным и принесет желаемые плоды. В качестве настольной книги воспитателя в рамках православной традиции русской народной педагогики можно рекомендовать «Лето Господне» И.С. Шмелева. На двух примерах педагогически целесообразного разрешения педагогических ситуаций, возникших по вине воспитуемого, показано, насколько внимательно должны относиться родители и воспитатели к нарушениям нравственных принципов. Воспитание добродетелей и вытеснение пороков из души ребенка продолжает оставаться главной задачей семейного воспитания и в XXI веке.

Abstract of the article. This article deals with the experience of the Orthodox tradition of Russian folk pedagogics in the conditions of modern family education.

Keywords. Orthodox family, the Orthodox tradition of the Russian folk pedagogics, virtues, sins, methods and means, pedagogical situation, case-method.

Литература

1. Гурьев Н.Д. Страсти и их воплощение в болезнях (соматических и нервно-психических). М., 2000.
2. Измайлова А.Б. Образ идеальной семьи в русской народной педагогике // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета: науч.-метод. журнал. Владимир, 2011. Вып. 28. С. 74-85.
3. Измайлова А.Б. Приметы счастливого детства в русской народной педагогике (по сказке К.Г. Паустовского «Растрепанный воробей») // Педагогика и жизнь: междунар. сб. науч. трудов. Воронеж, 2009. Вып. 9. С. 279-287.
4. Измайлова А.Б. Русская народная педагогика: программа, методические рекомендации и материалы к курсу. Владимир, 2002.
5. Измайлова А.Б. Русская народная педагогика (семейная педагогика): программа, материалы к курсу и методические рекомендации. Владимир, 2011.
6. Шмелев И.С. Лето Господне: Праздники. Радости. Скорби. М., 1988.

СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С РЕСУРСНОЙ СУБЪЕКТНОСТЬЮ, КАК ФАКТОР КОНСТРУКТИВНОГО ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ

М.И. Илюшина
КГУ им. К.Э. Циолковского, аспирант

Статья посвящена рассмотрению вопроса о необходимой активной психологической помощи родителям детей с ОВЗ, через систему психологической работы по актуализации ресурсной субъектностьи как фактора конструктивного переосмысления потенциальных возможностей родителей. Статья будет интересна специалистам, рассматривающим вопросы ресурсов человека, и занимающихся разработкой психологических технологий обеспечения системы инклюзивного образования.

Ключевые слова: ресурсная субъектность, инклюзивное образование, родители, детей с ОВЗ.

Система дифференцированного обучения, активно развивавшаяся в 60-80-е годы прошлого века, направленная на воспитания детей с ОВЗ в условиях специализированных учреждений, в настоящее время сменилась инклюзивным подходом, требующим активной позиции и включения родителей в систему воспитания и обучения ребенка.

Инклюзивное образование, позволяет каждому ребенку в не зависимости от наличия нарушения в развитии, быть включенным в образовательный процесс. Однако, для его реализации необходим системный подход и практико-ориентированные технологии оказания в помощи его участникам.

Вопросами изучения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, подчеркивающими важность именно семейного воспитания таких детей и благотворное влияние родителей на состояние больного ребенка, занимались ряд авторов (В.М. Бехтерев, С.С.Корсаков, Вс.П. Кащенко, И.В. Маляревский , И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, А. Г. Московкина, Е. В. Пахомова, А. В. Абрамова, Г.А. Мишина, Н.В. Мазурова, В.В. Сабурова и др.). Многие ученые обращают большое внимание на общий психологический климат в семье и влияние социального окружения на развитие ребенка [3].

Появление в семье ребенка с нарушениями в развитии тяжело переживается родителями, вызывает повышение уровня психического напряжения и затрагивает эмоционально-волевую, мотивационно-потребностную, ценностно-смысловую сферы и

сферу самосознания [6]. Возможные изменения психических состояний родителей могут носить деструктивный для социальной интеграции ребенка характер. Озлобленность, закрытость, переживание чувства вины, родителей врятли поможет ребенку, входящему в социальную среду образовательного пространства. Напротив, мобилизованная активность, направленная в необходимое русло, помогающая грамотному построению взаимодействия с ребенком, стимулирующая его развитие, будет способствовать более мягкому и гармоничному вхождению ребенка в среду сверстников. В связи с этим, именно способности членов семьи, родителей ребенка с ОВЗ, конструктивно преодолевать трудности, будет тем важным фактором успешной интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной процесс [6].

Как считает Р.И. Хайрудинова, данная способность, формируется на основе индивидуальных ресурсов, базирующихся на психологических характеристиках и качествах личности родителей.

Как отмечают психологи конструктивный характер активности личности родителя основывается на индивидуальных психологических особенностях, адаптивных способов реагирования [6], нервно-психической устойчивости, самооценке личности, ощущении социальной поддержки, опыте социального общения. На наш взгляд, помимо выделенных характеристик, необходимо учитывать осознанное отношение к своим ресурсам, определенную М.И.Илюшиной и И.П. Краснощеченко, как «ресурсная субъектность» [1] Именно осознание, вербализация, актуализация своих потенциальных и реальных возможностей, своих внешних и внутренних ресурсов, может помочь в преодолении возникающих трудностей, при воспитании ребенка с особенностями развития.

Исходя из этого, мы предприняли попытку предложить систему психологической работы с ресурсной субъектностью, представляющую собой серию ассоциативных психологических игровых технологий. Теоретической основой данной системы стали: теория отношений (В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, Б.Ф. Ломов), теория сохранения ресурсов (С.Хобфолл), исследование акмеологических ресурсов и психологического здоровья личности (И.С. Бусыгина, А.А.Деркач, В.Н. Маркин, П. Рикер, Дж. Фейдман и др.), теорию личностного потенциала (В. Г. Асеев, И.Н. Дроздов, Е.В. Дьячкова, В.Г. Зазыкин, О.Н. Зубова, Д.А. Леонтьев, А.Г. Маклаков, В.Н. Марков, К. Уилбер, Е.П. Ходаева и др.). Данная система тесно связна с практикой работы психолога, точнее, с той проблематикой, с которой обращаются клиенты к психологу.

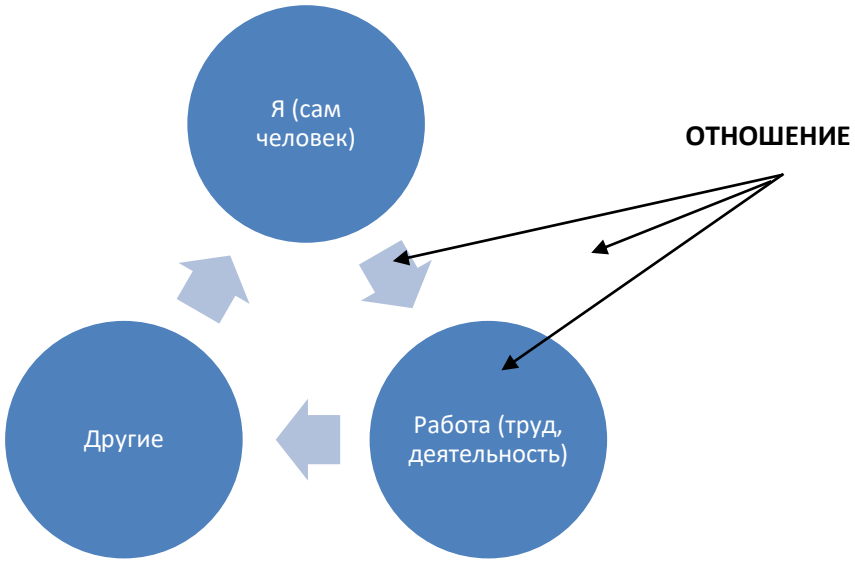


Рисунок 1 Направленности психологической работы с ресурсной субъектностью

Использованию данной системы позволяет актуализировать ресурсную субъектность как фактор конструктивного переосмысления потенциальных возможностей родителей детей с ОВЗ.

Основой работы с данной системой является применение в практике работы ассоциативного образа. Ассоциативный образ несет за собой когда-то забытую аффективно-эмоциональную реакцию человека, являясь одной из форм отражения взаимосвязей объектов действительности. Благодаря непроизвольности, ассоциирование не только отражает реально существующие, но и устанавливает новые, значимые для индивида связи объектов, идей [4].

Ассоциативные технологии берут свое начало из ассоциативного эксперимента, впервые описанного и систематизированного Ф. Гальтоном (1879) в связи с задачей изучения «ассоциации идей». В дальнейшем он получил развитие в исследованиях Э. Крепелина (1892), К. Юнга (1906), Г. Кента и А. Розанова (1910), В. Вундта (1911), А.Р. Лурии (1932), Д. Рапапорта и его сотрудников (1946). В отечественной психологии метод ассоциативного эксперимента широко применялся в исследованиях аффективных реакций А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьевым, данный метод, впоследствии стал использоваться для определения ассоциативных следов в сознании преступников (А.Р. Лурия, 1930).

В свою очередь цель ассоциативных методик — создать возможность для того, чтобы незавершенные и ушедшие в подсознание индивида компоненты пережитого (а точнее, недопережитого) психического состояния получили бы возможность для своей самореализации в системе других компонентов этого психического состояния [4].

Воспитание ребенка с особенностями развития требует от родителей постоянно повышенного внимания и ответственности, что приводит к существенному увеличению стрессогенных источников и делает состояние эмоционального стресса практически постоянным. Следовательно, родителям, необходимо иметь багаж ресурсных возможностей для важных задач. Каждый человек имеет определённый запас ресурсов своей личности, о котором сам и не догадывается, а соответственно не использует в своей жизни, упуская уникальную возможность помощи самому себе.

Именно применение ассоциативного образа, через систему «чувственной ткани образа» выделенную А. Н.Леонтьевым, как «материю образа», т.е. то, из чего образы «сотканы» [2] и без чего не могли бы существовать. Чувственная ткань «придает реальность» картине мира, открывающейся субъекту. Именно благодаря чувственной ткани образы предметов существуют для нас как образы реально предстоящих нам вещей. В предлагаемой системы мы ориентируемся на два важных момента «образ» и «чувство». Предъявляемые в работе «картинки» есть стимулы ассоциативного образа, запускающего положительные (в редких случаях отрицательные) ассоциативные ряды, помогающие родителям осознать весь спектр их потенциальных ресурсов. Последующая работа с психологом поможет родителем в построении перспективы в системе работы с ресурсами, но главное в работе происходит запуск механизма актуализации ресурсной системы, его субъективизация – личностная активность человека по отношению к своим ресурсам.

Работа с данной методикой может быть выстроена как индивидуально, так и в диаде (родитель-ребенок, родитель-родитель, ребенок-ребенок). Работа с ресурсной субъектностью родителей детей с ОВЗ является важной задачей психологов, как специалистов поддерживающих и стимулирующих развитие системы инклюзивного образования.

Abstract. The article is devoted to the consideration of the necessary active psychological assistance to parents of children with disabilities, methodological and practical-oriented educational process in conditions of inclusive education.

The article emphasizes the need for parents, children with disabilities, under conditions of constant stress factors, to understand and use their resources correctly, which is possible through the actualization of resource subjectivity. Resource subjectivity is considered as a systemic characteristic, manifested in the ability of the individual to accumulate, understand, timely and effective use of resources, both available and attracted, awareness of their potential for constructive overcoming of emerging difficulties.

The article describes the system of psychological work with parents of children with ovz on updating resource subjectivity as a factor of constructive rethinking of potential opportunities of parents. The article will be of interest to specialists interested in the issue of human resources, professionals involved in providing practice-oriented technologies of inclusive education.

Keywords: resource subjectivity, inclusive education, parents, children with ovz.

Литература

1. Илюшина М.И., Краснощеченко И.П. Концептуализация представлений о ресурсной субъектности // Прикладная юридическая психология № 1 2017 г. С.138
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность, М.: Политиздат, 1975 -304 с.
3. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом [Текст]: В 2 ч. Ч. 1. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии / Н. Н. Малофеев. – М.: Печатный двор, 1996. – 182 с.
4. Попова Т.В. Ассоциативный эксперимент в психологии : [электронный ресурс] Учебн. пособие /Т.В. Попова. –2-е изд., стереотип. –М. : ФлИНта: НОУ ВПО «МПСИ», 2011., С.12
5. Прохоров А. О., Валиуллина М. Е., Габдреева Г. Ш., М. М. Гарифуллина, В. Д. Менделевич Психология состояний: Учебное пособие / Под ред. А.О. Прохорова. — М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. - 624 с
6. Хайрудинова Р.И. Личностные особенности и адаптивные ресурсы родителей, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации инклюзивного образования // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МАТЕРЕЙ О ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С РЕБЕНКОМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, СТРАДАЮЩИМ АЛЛЕРГИЕЙ

Н.Ю. Клышевич
кандидат психологических наук, доцент
Белорусский государственный университет

В статье анализируются особенности представлений матерей о взаимодействии с ребенком дошкольного возраста, имеющем в анамнезе аллергическое заболевание. Матери, дети которых страдают аллергией, в меньшей степени принимают своих детей, больше контролируют ребенка, предъявляют более высокие требования, опекают по сравнению с матерями, воспитывающими детей без аллергической отягощенности.

Ключевые слова: взаимодействие, детско-родительские отношения, психосоматические заболевания.

В настоящее время в науке усиливается интерес к механизмам возникновения, течения и лечения психосоматических расстройств у детей. Наибольшая распространенность среди психосоматических заболеваний у детей характерна для аллергических заболеваний. К ним относят атопический дерматит, бронхиальная астма и аллергический ринит. Согласно данным главного внештатного аллерголога г.Минска

Д.Буза, проявления атопический дерматит отмечается у детей до пяти лет. У детей старше этого возраста чаще встречаются аллергические заболевания дыхательной природы. Около 2% детей в Беларуси страдает от астмы, широко распространен аллергический ринит. Только в Минске с жалобами на это заболевание обращаются 2,5—3 тыс. родителей с детьми дошкольного возраста. В России, по данным Н.А.Геппе, А.Н.Львова, бронхиальной астмой страдают от 5 до 12% детей, атопическим дерматитом – от 10 до 20% детей [5].

Существенный вклад психологических факторов в формировании и обострении психосоматических заболеваний отмечается целым рядом исследователей. Особо ими подчеркивается значение отношений в диаде мать-ребенок. Так, по данным Ю.Ф.Антропова и Ю.С.Шевченко, среди детей, страдающих психосоматическими заболеваниями, дисгармоничный тип воспитания отмечаются в 58% случаев, а нарушения в системе «мать-ребенок» – у 63% больных детей. Авторы отмечают, что психосоматические заболевания детей вызваны или поддерживаются неблагоприятной семейной ситуацией и неадекватным воспитательным подходом [1].

По мнению Д.Н.Исаева, психологию ребенка невозможно оценить вне контекста семьи. В результате изучения 2 тыс. детей в возрасте от 7 до 14 с различными психосоматическими заболеваниями лет им совместно с его коллегами были выделены неблагоприятные вариантам родительского воспитания. К ним отнесены противоречивый стиль воспитания, гипопротекция, потворствующей или доминирующей гиперпротекция, повышенная моральной ответственность. Данные особенности воспитания отмечались у 2/3 детей [6].

Внутренне матерям детей-дошкольников, страдающим аллергией, часто присуще низкое самопринятие и негативное самоотношение. В их эмоциональной жизни преобладают отрицательные эмоции (страх, обида, злость, неудовольствие и беспокойство). Чувство вины связано для большинства таких матерей с болезнью ребенка, однако ответственность за выздоровление возлагается на врачей. В результате между ребенком и матерью складываются своеобразные отношения, которые проявляются в том, что при инфантилизации со стороны матери ребенок становится зависим от нее, нуждается в ее внимании и поддержке [3, 4, 6, 9,10].

Таким образом, важным психологическим фактором формирования психосоматических аллергических заболеваний является личность матери и ее отношения с ребенком.

Следует отметить, что значительная часть работ, выполненных в рамках заявленной проблематики, посвящена изучению детей школьного возраста. Можно выделить лишь единичные современные исследования, посвященные детско-родительским отношениям дошкольников с аллергическими заболеваниями (Воронина С.Н., Ениашвили М.Н.).

В исследовании принимали участие 80 женщин в возрасте от 25 до 40 лет, имеющие детей в возрасте от 4 до 6 лет. Все участники исследования были разделены на две группы по 40 матерей в каждой. В группу 1 вошли матери детей-дошкольников, у которых наблюдаются аллергические реакции, в группу 2 – матери, дети-дошкольники которых не страдают аллергическими заболеваниями. Представления матерей о взаимодействии с детьми-дошкольниками определялись с помощью методики «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М.Марковской – вариант для родителей дошкольников и младших школьников [8]. Выбор данной методики обусловлен тем, что она позволяет рассмотреть различные параметры детско-родительского взаимодействия. Методика «Шкала степени принятия ребенка в семье» А. Баркан измеряет степень приятия или отверженности ребенка в семье [2].

Различия показателей в группе 1 и группе 2 по каждой методике И.М.Марковской определялись с помощью критерия Фишера.

Проанализируем более подробно полученные в ходе исследования по методике И.М. Марковской «Взаимодействие родитель-ребенок» показатели по всем шкалам.

По шкале «Нетребовательность – требовательность» у 70% матерей, дети которых страдают аллергией, результат на среднем уровне и у 30% матерей – на низком. Следовательно, матери этой группы более требовательны и строги к своим детям, редко идут на компромиссы, как правило, не дают ребенку право на свою мнение. В то же время матери из группы 2 менее категоричны в воспитании детей, стараются действовать в соответствии с ситуацией взаимодействия. У них показатели распределились поровну между двумя уровнями – низким и средним. Различия в двух группах по среднему уровню статистически значимы при $p \leq 0,05$, по низкому – при $p \leq 0,01$.

Данные по шкале «Мягкость – строгость» еще более красноречивы. По результатам исследования матерей было выявлено, что в группе 1 у 67,5% матерей показатели по данной шкале оказались на высоком уровне, у 32,5% матерей – на среднем уровне. У матерей в группе 2 показатели шкалы «мягкость – строгость» распределились следующим образом: 15% - на высоком уровне, 32,5% – на среднем уровне и 52,5% – на низком уровне по шкале «мягкость – строгость». Как видим, матери из группы 1 проявляют большую строгость в межличностном взаимодействии с ребенком. Распределение показателей по высокому и низкому уровням в двух группах статистически значимо при $p \leq 0,01$.

Показатели по шкале «Автономность – контроль» распределились сходным образом: у 60% матерей из группы 1 отмечен высокий уровень контроля и у 40 % женщин – он на среднем уровне. На основе представленных данных можно заключить, что матери этой группы практически не дают детям действовать самостоятельно, диктуют им, как поступать, и требуют почти беспрекословного послушания.

Недоверие к детям, их возможностям, опыту характеризует представление матери о ребенке как не способном к самостоятельным действиям. Недоверие часто идет параллельно с тревожностью и нетерпимостью родителей, их категоричностью и властностью. Как отмечает Д.Н.Исаев, это приводит к зависимости, инфантилизации ребенка и мешает формированию его ответственности, приобретению социального опыта за пределами семьи [6].

Показатели в группе 2 следующие: 7,5% респондентов отличаются высоким уровнем контроля, 37,5 % – средним и 55 % – низким. Это позволяет говорить о том, что матери этой группы стараются давать возможность детям самим принимать решения, доверяют ребенку и не препятствуют его самостоятельности. Различия показателей по высокому уровню достоверны ($p \leq 0,01$).

По шкале «Эмоциональная дистанция – близость», согласно полученным эмпирическим данным, в двух группах матерей результаты практически одинаковы. Каждая вторая участница исследования демонстрирует высокий уровень эмоциональной близости в ребенком. Остальная часть респондентов – в большинстве случаев – относится к среднему уровню эмоциональной близости.

Шкала «Отвержение – принятие» показывает степень принятия ребенка со стороны матери. Эта шкала отражает базовое отношение родителя к ребенку, его принятие или отвержение личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка. По результатам нашего исследования в двух группах матерей она практически у всех женщин находится на высоком уровне, хотя число респондентов из группы 1 все же большее (100% против 82,5% соответственно, $p \leq 0,01$). Возможно, подобное распределение данных отражает стремление матерей из группы 1 к симбиотическим отношениям с ребенком.

Анализ данных по шкале «Отсутствие сотрудничества – сотрудничество» вновь обнаруживает сходные тенденции в распределении результатов. У большинства матерей из двух групп (40% против 22,5%). Различия достоверны при $p \leq 0,05$. Возможно, с учетом эмпирических данных по предыдущим шкалам, подобные показатели могут косвенно интерпретироваться, как стремление к гиперопеке и контролю за поведением ребенка у матерей из группы 1.

Тогда становится понятным, почему женщины из этой группы демонстрируют более высокие результаты по шкале «Тревожность за ребенка». У 50% участниц исследования она на высоком и среднем уровне. Для сравнения в группе 2 у 32,5% матерей отмечается средний уровень и у 67,5% матерей – низкий уровень тревожности за ребенка. Различия показателей по высокому уровню подтверждено статистически ($p \leq 0,01$).

Высокие показатели по этой шкале демонстрируют излишнее беспокойство за здоровье и жизнь ребенка, стремление оградить его от жизненных трудностей.

По мнению А.И. Захарова, родительская тревожность за ребенка является важным фактором возникновения невротических реакций у детей. Это согласуется с результатами Р. Шпица и У.Г. Коблинера, которые изучали детей, страдающих младенческой экземой. Они отмечали у большинства матерей этих детей проявления внешней тревожности, направленной на ребенка, которая была связана с необычно сильной бессознательной враждебностью [7, 11].

У матерей группы 2 эти данные – в совокупности с эмпирическими показателями по другим шкалам опросника – можно расценивать как показатели психологической близости в диаде без подавления инициативы ребенка и навязывания ему своего мнения.

Последовательность родителя является важным параметром взаимодействия. Шкала «Непоследовательность – последовательность». отражает, насколько последователен и постоянен родитель в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений. Чем выше показатель, тем более последователен родитель в своем отношении к ребенку. Согласно полученному эмпирическому материалу, в двух группах матерей групп существенных различий не обнаружено. Было выявлено, что большинство матерей (по 70% респондентов в каждой группе) обнаруживают средний уровень последовательности, а около трети участниц исследования – ее высокий уровень.

По шкале «Воспитательная конфронтация в семье» показатели у 2,5 % матерей из группы 1 на высоком уровне, у 47,5 % – на среднем уровне и у 50 % – на низком. У матерей из группы 2 показатели следующие: 22,5 % на высоком уровне, 42,5 % – на среднем и 35 % – низком уровнях. Низкие результаты по данной шкале в группе 1, вероятно, связаны с тем, что матери стремятся оградить ребенка от всех семейных конфликтов и разногласий, чтобы не ухудшать его состояние здоровья. Распределение показателей по высокому уровню статистически достоверно ($p \leq 0,01$).

По шкале «Удовлетворенность отношениями с ребенком» матери из группы 1 демонстрируют более низкие показатели по сравнению с матерями из группы 2. В частности, число женщин с высоким уровнем удовлетворенности отношениями с ребенком в группе 1 составило 50%, тогда как в группе 2 – 70 % ($p \leq 0,01$). Показатели по среднему уровню в двух группах распределились идентично – по 30 % участниц исследования. В то же время низкий уровень удовлетворенности отношениями с ребенком зафиксирован лишь у матерей группы 1. Его обнаруживает каждая пятая участница исследования.

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить статистически значимые различия в представлениях матерей двух групп о взаимодействии с ребенком по

всем шкалам, кроме шкал «Эмоциональная дистанция – близость» и «Непоследовательность – последовательность».

Проанализируем результаты, полученные по методике А. Баркан, которая использовалась в качестве доплонительной. Нами было выявлено, что 70% матерей группы 1 видят у ребенка целый ряд нежелательных качеств. К примеру, матери данной группы чаще выделяли следующие характеристики личности ребенка: «непослушный», «сообразительный», «капризный», «ловкий», «болтливый», «настойчивый», «задиристый», «упрямый», «подвижный», «нестарательный». Как видим, названные качества ребенка преимущественно негативные.

По представлениям женщин группы 2, у их детей практически не имеется нежелательных качеств личности, которые бы были непривлекательны для матери. Наиболее часто упоминаемыми в данной группе были следующие качества ребенка: «сообразительный», «настойчивый», «здоровый», «жизнерадостный», «красивый», «умный», «все схватывающий на лету», «добрый», «ласковый», «подвижный».

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о наличии различий в представлениях о взаимодействии с ребенком дошкольного возраста и степени его принятия у матерей из двух групп. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что матери, дети которых имеют аллергическую отягощенность, демонстрируют повышенную требовательность, строгость мер, применяемых к ребенку, жесткость правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между ребенком и матерью, контролирующее поведение по отношению к ребенку, непринятие ребенка как личности, излишнее беспокойство за здоровье ребенка, стремление оградить его от трудностей. Можно предположить, что подобные особенности, характеризующие взаимодействие матери и ребенка дошкольного возраста, являются важными психологическими факторами, обусловливающими возникновение и подкрепление аллергических реакций дошкольника. Это свидетельствует о необходимости комплексного характера психологической помощи ребенку, предполагающей обязательное включение родителей в данный процесс.

Annotation. Mothers' view about interaction with the child of pre-school age with a history of allergic disease are analysed in the article. Mothers, whose children have allergies, more control their children, have higher requirements, more tutoring than mothers who have children without allergic problems.

Keywords: interaction, child-parent relations, psychosomatic diseases.

Литература

1. *Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С.* Лечение детей с психосоматическим расстройствами. СПб.: Речь, 2002.
2. *Баркан А. И.* Практическая психология для родителей. М.: АСТ-ПРЕСС, 2000.
3. *Воронина С. Н.* Материнское отношение как фактор развития соматического заболевания у детей // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 2. Том II. С.100-105.
4. *Добряков И.В., Защиринская О.В.* Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. СПб.: Речь, 2007.
5. *Ениашвили М.Н.* Особенности детско-родительских отношений в семьях, восптывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Дисс. … канд. психол. наук. М., 2012.
6. *Исаев Д.Н.* Детская медицинская психология. Психологическая педиатрия. СПб.: Речь, 2004.
7. *Захаров А.И.* Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
8. *Марковская И. М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2005. — 150с,

9. Психиатрия, психосоматика, психотерапия / под ред. К.П. Кискер. М.: Алетейа, 1999.
10. *Смирнова С.В., Залевский Г.В.* Психологические особенности матери как фактор формирования психосоматического заболевания ребенка (на примере бронхиальной астмы) // Сибирский психологический журнал. 2009. № 32. С. 78-81.
11. *Шпиц Р., Коблинер У.Г.* Первый год жизни. Психоаналитическое исследование нормального и отклоняющегося развития объектных отношений. М.: Академический проект, 2006.

СИСТЕМНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ОСЛОЖНЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА

Е.Э. Кригер
доктор психологических наук, доцент,
ФГБОУ Российский государственный гуманитарный университет

В статье речь идет о системной детерминации осложненного поведения человека. Показано то, что исследование осложненного поведения может осуществляться в контексте обращения не просто к внутреннему миру человека, а к тому миру в котором он находится, и с которым строит отношения. Именно это определяет его внутреннюю реальность и целостность. Такие связи, обусловлены семейной системой и тем опытом, который она хранит. А любые педагогические стратегии оказываются не всегда достижимыми, если не учитывается та связь, которую ребенок держит неосознанно, с кем-либо из своего рода.

Ключевые слова: осложненное поведение, системна детерминация, человек как система, социальная система.

В последнее время вся чаще приходиться наблюдать проявление осложненного поведения, у детей. Причины этого поведения многие видят в социальной обусловленности возникшей проблемы: в неэффективной организации образовательной работы с детьми, недостаточном количестве институтов детского досуга, упущениях семейного воспитания и пр. Решать возникающие проблемы детей социальными и экономическими мерами безусловно необходимо, но недостаточно. Есть и другие причины, обуславливающие появление трудностей во взаимодействии с ребенком. В этой статье речь пойдет о системной детерминации осложненного поведения.

Термин «осложненное поведение» был введен Н.Е. Щурковой [4] для описания поведения детей, имеющих устойчивые или ситуативные отклонения от социальных и культурных норм жизни, связанных с отношением к другим людям, обществу и самому себе. Для таких детей характерны гигиенические, речевые, эстетические, правовые и поведенческие отклонения от социально установленных норм. За их появлением часто стоят психофизиологические, психологические и социальные факторы и не только они.

В данной статье мы хотели бы обратиться к описанию системных детерменант, которые также обуславливают осложненное поведение. Одним из ключевых понятий, позволяющих описать системные детерминанты поведения ребенка выступает «отношение». По мнению В.Е.Клочко и Э.В.Галажинского [1] отражение – это такое явление свойственное человеку, определяющее его отражение и делающее его избирательным и направленным. Отношение проявляется в связи с другими людьми. Поэтому, авторы предлагают изучать не просто психические явления, а человека как целостную открытую, саморазвивающуюся и самоорганизующуюся систему. Психическое здесь не просто то, что отражает, а то, что позволяет этой системе оставаться открытой и удерживать целостность человека за счет процесса саморазвития, пока это саморазвитие является возможным. Основной признак, отличающий человека как систему – это открытость. Открытым ему позволяет оставаться самосознание и возможность встречаться с самим собой в обычной бытийной жизни. Человек как система, проявляя отношение к миру, к другим и самому себе становится связанным с тем, кто и что его

окружают. Через эту связь происходит его саморазвитие, если человек остается открытым происходящему.

Таким образом системные детерминант основаны не просто на социальной обусловленности активности человека, а на способности человека оставаться открытой системой, удерживающей связь с миром и через эту связь, стремящейся сохранить собственную целостность. Сохранение связи с другими, в том числе и социальной системой, становится ключевым основанием для понимания обусловленности осложненного поведения. В осложненном поведении эта идея целостности утрачивает себя, поскольку возникает разрыв человека и мира. Мир перестает оставаться органичной частью самого человека, он теряет свою связь либо с внешним миром, либо с внутренним.

Разрыв с миром происходит как попадание в предельные смыслы (Д.А.Лентьев [2]), т.е. такие динамические структуры, в которых дальше он продвинуться не может он становится не в состоянии ответить на вопрос: за чем я это делаю? Ему не хватает осознанности в происходящем. Поэтому важным становится рассмотреть причины, по которым связь с миром утрачивается. Попадание в предельность связано с невозможностью быть осознанным. Разобраться с этим вопросом можно не только обращая внимание на человека как на систему, но и на мир человека, в котором он находится, т.е. социальную систему. Мы полагаем, что удержание не только своей целостности, но и нахождение своего места в социальной системе, обеспечивающее сохранение ее целостности, одновременно может обеспечить действительной полноценный процесс самоорганизации и саморазвития человеческой системы. При этом, такое место должно давать одновременно переживание автономности и связанности с системой.

Первичной такой социальной системой, в которой появляется ребенок на свет выступает семья. Чем старше становится субъект, тем больше он продолжает включаться в разные социальные связи и системы – группы сверстников, образовательные учреждения общего и дополнительного образования и т.п., обеспечивающие его социализацию. Поэтому целостность человека, ведущая его к саморазвитию, определяется связью с этими системами. Для осложненного поведения эта целостность нарушена, он скорее разрывается в противоречиях с самим собой и миром социальных систем.

Вслед за немецким философом и психотерапевтом Б.Хеллингером [3] мы полагаем, что привязанность детей к родителям, как первичной социальной системе, основана на идеи сохранения жизни и развития не только человека, но и системы в целом. Однако, эта привязанность не всегда бывает осознанной, особенно если речь идет о ребенке. Поскольку ребенок без системы существовать просто не может, и он ценой своей жизни и здоровья делает все, чтобы система была бы сохранена. Неосознанная привязанность и приводит к попаданию в предельности, в которых продолжать свое дальнейшее развитие и быть открытым происходящему ребенок не может. Вместо того чтобы инициировать процесс самоорганизации и саморазвития человек попадает в стагнацию и регресс. Тогда, вместо собственной открытости он становится замкнутым на своей системе. Из этого состояния развития происходить не может.

Связь ребенка с системой построена на отношении лояльности, а основной мотив поведения даже самого странного и осложненного – это любовь. Из любви к своим человек совершает разные поступки. Т.е. проявление осложненного поведения – это возможность сохранять с кем-либо из системы связь. Любая система живет по принципу полноты и целостности. И он сохраняет эту целостность не только для себя, но для всей системы в целом. Способ удержания целостности для себя связан со способом сохранения целостности для семьи или какой-либо другой системы. Если говорить о развитии, то оно амбивалентно и может осуществляться двояко – как созидание и как разрушение. Семейные лояльности оказываются сильнее, чем многие культурные и социальные

достижения, которые часто подвергаются оценке и могут быть переосмыслены к конкретном системном и временном контексте. «Слепые» лояльности приводят к разрушению, а осознанные вызывают созидательные процессы.

Б.Хеллингер [3] пишет о том, что люди связаны между собой через духовное измерение. Духовное постижение не является однозначно определенным, заданным через культуру, кое-что в культуре в определенным момент времени может быть подвергнуто оценке и пересмотрено. Поэтому наблюдаемые явления нужно постигать в движении и изменении через сопряжение с духом. Для живых объектов источник движения исходит изнутри, из них самих, но есть и внешнее движение, происходящее вне самого человека. Любое движение было задумано когда-то, поэтому обусловлено силой сознания, которое и задает движение. Оно не зависит от времени, прошлое, настоящее и будущее могут сливаться этим движением для человека в одной точке. Такие различения как добро и зло, правильное и неправильное, избранное и отверженное, лучшее и худшее и другие могут на протяжении жизни меняться. И человек находится в движении от меньшей осознанности к большей осознанности с этим духом и его всеобъемлемым движением.

Осложненной поведение ребенка, по мнению Б.Хеллингера [3], вызвано сложностями самой системы. Т.е. в системе есть кто-то, кто эти сложности испытывал, но оказался исключен или забыт. Своим осложненным поведением, дети стремятся привлечь внимание к исключенной фигуре, показывая тем самым на нее, сохраняя ее связь с системой. Эта связь слепа, ребенок не видит ее, но следует ей. Важно чтобы в системе, получили место те люди, которым в нем отказывали. Поэтому основное что может сохранить связь в отношениях с ребенком осложненного поведения – это согласие с той жизнью и судьбой, которую он избрал, тогда он обретает свободу за пределами этой связанности. Это позволяет выходить из границ предельности смыслов и обретать новые значения в происходящем.

Все социальные системы имеют иерархию и связь. Семья не существует отдельно. Так же, как и другие структуры не существуют без семьи. Важно чтобы они вмещали бы в себя семью, а не предлагали бы альтернативную жизнь вне семейного контекста. То, что школа может сделать для ребенка – это с уважением отнестись к его семье, не зависимо от того какая она есть. Его осложненное поведение начинает меняться если ему удается занять уважительное отношение к своей судьбе. Часто педагоги стремятся исправить положение ребенка, откорректировать его поведение, систему ценностей, тем самым одновременно отрицая происходящее в его судьбе, исключая тот опыт, который был приобретен в семье. Ребенок чувствует это отвержение и начинает сопротивляться ему. Когда же педагог вмещает в себя опыт семьи и соглашается с ним, у ребенка появляется больше шансов повернуться к нему, рассмотреть его, осознать и разделить ту связь, которая его обременяет и удерживает, не позволяя оставаться открытым опыту.

Любовь определяют не только отношения с близкими людьми, но и общие универсальные общечеловеческие процессы.

Abstract: in the article it is a question of determination by the system of complicated human behavior. It is shown that the study of complicated behavior can be carried out in the context of conversion not just to the inner world of a person, but to the world in which it is located and with whom it builds relationships. It is this that determines its inner reality and integrity. Such connections are conditioned by the family system and the experience that it stores. And any pedagogical strategies are not always achievable if we do not take into account the connection that the child holds unconsciously with his families.

Keywords: complicated behavior, determined by the system, man as a system, social system.

Литература:

1. *Клочко В.Е., Галажинский Э.В.* Самореализация личности: системный взгляд/ Под редакцией Г.В. Залевского. - Томск: Издательство Томского университета, 1999. - 154 с.
2. *Леонтьев Д. А.* Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова / Под. ред. Б. С. Братуся, Е. Е. Соколовой. — М.: Смысл, 2006 (а). С. 85-105.
3. *Хеллингер Б.* Любовь духа. — М.: Институт консультирования и системных решений, 2010. — 328 с.
4. *Щуркова, Н.Е.* Осложненное поведение как объект внимания социального педагога / Н.Е. Щуркова // Социальная педагогика. - 2006. - № 3. - С. 40-46.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА И ПРЕДПОЧИТАЕМЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА В СЕМЬЕ

Романоф Н. А.
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии
Луганского национального
университета имени Т. Шевченко,
г. Луганск

Развитие эмоциональной сферы детей является одной из ведущих характеристик их психического развития. В научных исследованиях Л.С. Выготского, М. Монтессори обосновано, что для появления основных эмоциональных новообразований наиболее сензитивен дошкольный возраст. В дальнейшем эмоциональное развитие усложняется. В младшем школьном возрасте изменяется общий характер эмоций по их содержанию и устойчивости. В этом возрасте эмоции связаны с более сложной социальной жизнью ребенка, с новым типом отношений со взрослыми и сверстниками, с более четко выраженной социальной направленностью его личности. Предполагается, что ребенок уже умеет понимать и выражать свои эмоции, определять эмоциональное состояние других людей, проявлять эстетические эмоции, эмпатию и проявлять сбалансированность эмоций. Однако в силу недостаточной сформированности указанных выше эмоциональных характеристик у некоторых детей период начала обучения в школе связан с проявлениями личностной и ситуативной тревожности. Неумение контролировать своё эмоциональное состояние порой приводит к проявлениям необоснованной агрессии.

Исследования последних лет показывают увеличение количества детей с признаками тревожности и агрессии, снижение эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, способности учитывать чувства других, сопереживать неудачам, радоваться успехам других, адекватно проявлять свои чувства [Лаптева Ю.А.].

В силу актуальности вышеизложенного важным является всестороннее изучение процесса развития эмоциональной сферы в младшем школьном возрасте, поиск новых путей оптимизации этого процесса.

В психолого-педагогической литературе накоплен большой опыт изучения данной проблематики. Эмоциональную сферу детей исследовали Л.А. Абромян, Г.М. Бреслав, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Е.И. Изотова, А.Д. Кошелева, А.Н. Леонтьев, Я.З. Неверович, А.М. Прихожан и другие. На современном этапе исследованию эмоциональной сферы посвящены работы О.В. Винокуровой Ю.А. Лаптевой, И.С. Морозовой, Е.Р. Овчаренко, Н.И. Федоровой и других.

Вышеуказанными учеными рассмотрена взаимообусловленность эмоциональных и когнитивных процессов, динамика развития когнитивного, аффективного, реактивного

компонентов эмоциональной сферы, особенности развития эмпатии, эмоциональной децентрации, способности к эмоциональному предвосхищению, общие закономерности развития социальных эмоций, их зависимость от содержания и структуры детской деятельности и многие другие особенности развития эмоциональной сферы.

В свою очередь, нам интересно было изучить, каким образом взаимосвязано развитие эмоциональной сферы младшего школьника с тем, какие занятия он предпочитает во время досуга. Мы предполагаем, что чем больше ребёнок во время досуга уделяет времени подвижным играм на улице, чтению, детским играм (конструкторы, куклы, машинки и т.д.) и чем меньше – просмотру видеоинформации и компьютерным играм, тем более положительным и оптимально работоспособным будет его эмоциональное состояние. Мы также предполагаем, что это будет косвенным образом влиять на более благополучную адаптацию ребенка к школе и более успешное усвоение школьных предметов.

Наши предположения основываются на следующем. Совместное чтение ребенка и взрослого обычно связано с эмоциональным взаимодействием и достаточно гармоничным, уравновешенным общим эмоциональным фоном, способствует развитию эмпатии (умение вживаться в образ героя), способности к эмоциональному предвосхищению. Подвижные игры со сверстниками помогают учиться контролировать свои эмоции, регулировать собственное агрессивное поведение, способствуют выходу эмоционального напряжения. Такие традиционные виды детской деятельности как конструирование, рисование, лепка и др. обычно связаны со спокойным положительным эмоциональным фоном. Многие обычные детские игры ориентированы на усвоение социальных ролей (дочки-матери) и способствуют развитию эмпатии, умению правильно выражать свои эмоции.. В то же время просмотр видеоинформации и игры на компьютере (планшете, телефоне), как правило, связаны с более высоким эмоциональным напряжением, эмоциональное сопереживание герою присутствует, но чаще всего характеризуется большой силой проявления эмоций и ведет к эмоциональному истощению. Если такое времяпровождение занимает преобладающее место в досуге школьника, это негативно влияет на развитие его эмоциональной сферы, что проявляется в недостаточной эмоциональной зрелости, низком самоконтроле, слабой развитости социальных эмоций вследствие недостатка социального контакта.

С целью эмпирического изучения представленных закономерностей нами было проведено экспериментальное исследование, в которое были включены такие методики:

- проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций “Домики” (разработан О.А. Ореховой);
- графическая методика «Кактус» (разработана М.А. Панфиловой);
- анкета «Оцени поступок» по Э. Туриелю в модификации Е.А. Кургановой и О.А. Карабановой;
- анкета для родителей, направленная на изучение предпочитаемых форм досуговой деятельности детей (составлена автором исследования).

Эксперимент проводился на базе Государственного учреждения «Луганская школа I - III ступеней № 27". Выборка состоит из 97 учеников младших классов (из них 18 учеников 1 класса, 24 ученика 2 класса, 23 ученика 3 класса, 32 ученика 4 класса) и 76 родителей учеников младших классов.

СОЗДАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗА СЕМЬИ НА СОВРЕМЕННОМ РАДИО (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММ «СЕМЕЙНОГО КАНАЛА» ГТРК «РТВ-ПОДМОСКОВЬЕ»)

З.С. Сашенкова
Почетный радист России, ст. преподаватель

кафедра журналистики, рекламы и связей с общественностью
Института тележурналистики МФЮА

На протяжении многих веков для России были характерны многодетные семьи и любовь к детям. В начале XX века в российских семьях, как в дворянских, так и в крестьянских, в среднем было 6–7 детей. В настоящее время в России на одну маму приходится меньше двух детей. Две трети семей однодетные и только 6 % семей с тремя и более детьми, а для нормального воспроизводства населения необходимо, чтобы их было не менее 50 %. Если тенденция «однодетности» российских семей сохранится, то, по мнению демографов, через тридцать лет численность населения в России сократится в два раза.

Современное российское общество насыщено социальными проблемами: бедность, безработица, преступность, наркотики, терроризм, техногенные катастрофы и многое другое. Одним из самых серьезных вызовов для современной России стал демографический кризис.

С 1990-х годов, в результате изменения политического и социального строя в стране**,** стал размываться институт семьи, отечественные ценности и традиции, в том числе в сфере семьи. Что греха таить, расшатывание семейных устоев в стране шло не без помощи средств массовой информации, особенно телевидения и «желтых» изданий. И, поддаваясь этому разрушительному воздействию, люди вообще начали сомневаться в необходимости заключения брачных союзов, предполагающих множество обязательств перед близкими людьми. На наших глазах стали рушиться семьи, калечиться судьбы, появились брошенные дети.

Социологические исследования тех лет показывали крайне негативные тенденции в сфере семьи и семейных отношений. Предлагаю сравнить **показатели рождаемости 80-х гг.** прошлого столетия **и начала 2000-х гг**., опубликованные в исследовании Ольги Лебедь, ведущего научного сотрудника Института изучения семьи, детства и воспитания РАО.

Она пишет: «В 1983-1887 годах в СССР наблюдался своеобразный национальный ренессанс.

- В эти годы на территории современной России за год рождалось 2,5 миллиона человек, умирало - 1,5 миллиона; естественный прирост населения составлял около 1 миллиона человек в год.
- Практически полное отсутствие (много меньше 1%) детей с врождёнными дефектами среди новорожденных.

Эти достижения вполне обоснованно связывались с самостоятельностью национальной экономики и проводимой в тот короткий период политикой серьёзного ограничения народного алкоголизма...

Однако из-за социально-экономических перемен к 1991 году от высокого уровня 1987 года ничего не осталось.

- С 1992 года Россия превратилась в вымирающую страну.
- Число рождений в год снизилось с 2,5 до 1,4 млн. человек, число смертей повысилось с 1,5 до 2,3 млн., а демографический баланс стал отрицательным - вымирание населения составило 0,9 миллиона человек в год.
- Абсолютный минимум рождаемости – 1,2 млн. человек и наибольшее вымирание населения 0,96 млн. человек, приходятся на 1999-2000 гг.
- Наибольшая смертность 2,4 млн. человек наблюдалась в 2003г.»[2]

[2] Лебедь О. Презентация образов семьи в медиа - пространстве и взаимосвязь их с демографическими тенденциями России.

Конструктивная журналистика о семье не случайно стала востребованной именно в эти годы. Одним из ярких примеров семейно ориентированной информационной политики для жителей Московской области на протяжении десяти лет стал «Семейный канал», выходивший в эфир на волнах радио ГТРК «РТВ - «Подмосковье» с 2004 по 2014год (ведущая - З.С. Сашенкова).

В 2014 году была принята «Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года», в которой намечался ряд мер по исправлению ситуации. «Целями государственной семейной политики являются поддержка, укрепление и защита семьи и ценностей семейной жизни, создание необходимых условий для выполнения семьей ее функций, повышение качества жизни семей и обеспечение прав членов семьи в процессе ее общественного развития»[3].

В большей мере нагрузка по решению перечисленных задач лежит на государственных органах. Но вся эта работа должна быть обеспечена информационно, поэтому значительное место в Концепции уделяется средствам массовой информации. В частности, акцентируется внимание на том, что необходимо «проведение в средствах массовой информации на постоянной основе целенаправленной пропаганды в поддержку традиционных ценностей семьи и брака, морали и нравственности; проведение информационной кампании по повышению общественного престижа семейного образа жизни, многодетности и многопоколенной семьи путем создания специальных телевизионных передач и радиопередач, ток-шоу, газетных и журнальных рубрик, иных информационных проектов, популяризирующих традиционные семейные ценности и способствующих формированию позитивного отношения к браку, родительству, достойному отношению к старшему поколению и родному дому»[4].

И это реальный путь, так как Россия в основном продолжает жить в рамках традиционной семейной культуры. По данным опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения, проведенного в 2010 году, 97% россиян в качестве главной ценности выделяют семью.

Семья остается основной формой организации жизни нашего общества. 89% наших граждан живут семьей. Почти 70% граждан состоят в браке. С регистрации брака свою жизнь начинают 70% семей. Суммарный коэффициент рождаемости у замужних женщин на 20% выше[5].

Однако без пропаганды семейного благополучия в СМИ сделать престижной полную семью невозможно. Задача государственных СМИ - противостоять негативным демографическим процессам, угрожающим целостности нашего государства. Один из путей решения проблемы - создание программ семейной направленности.

В качестве примера хочу познакомить с «Концепцией семейного вещания», разработанной мной в рамках вещания «Семейного канала» в эфире ГТРК «РТВ-Подмосковье».

Основные направления вещания «Семейного канала»
(10 лет в эфире)

Ведущая - Почетный радист России З.С. Сашенкова

I. Цели проекта:

[3] Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года. М., 2014. С. 9.

[4] Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года. М., 2014. С.16

[5] Исследование ВЦИОМ: Главной ценностью для россиян является семья. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. — 21.05.2010.

Укрепление семьи, улучшение демографической ситуации в России и Московской области, формирование системы духовно – нравственных ценностей, сохранение традиций семейного воспитания на Руси, объединение усилий всех ветвей власти, церкви и общественных организаций в решении проблем, связанных с кризисом семьи.

II. Основные тематические направления вещания

Каждый понедельник с 16.00 до 20.00 часов (4 часа вещания) на волнах ГТРК «РТВ-Подмосковье» выходит в эфир «Семейный канал» - информационно-аналитические, социальные, духовные, культурно-просветительские, литературно-художественные программы, которые служат укреплению основ семьи, ставят действенный барьер на пути растления детей и молодежи.

1. Информационно – аналитическое и публицистическое вещание:

«Чувство Родины» - еженедельная публицистическая программа, направленная на укрепление чувства гражданственности и патриотизма, любви к родному краю, поднимающая проблемы демографии и воспитания подрастающего поколения. В программах участвуют представители местных администраций, ученые, учителя, политики, писатели, деятели культуры, молодежь. В прямом эфире идет постоянный диалог со слушателями.

Рубрика «Переступить черту»

Поднимает вопросы детской безнадзорности, профилактики правонарушений, правового воспитания, организации досуга и трудовой занятости подростков.

Рубрика «Академия здоровья»

Освещает вопросы сохранения и укрепления здоровья женщин и детей, организацию медицинской и наркологической помощи детям, молодым матерям, проблемы детей-инвалидов.

2. Культурно – просветительское вещание:

В программу «Семейный вечер» приглашаются представители Министерства социальной защиты населения Московской области, сотрудники социальных служб органов местного самоуправления, рассказывающие о реализации демографической политики в регионе, поддержке семей с детьми. Также приглашаются деятели культуры, артисты театра и кино, любимые исполнители слушателей. Идет душевный семейный разговор в прямом эфире, в котором гости высказывают свои взгляды и представления о семье, детях, родителях. В рамках «Семейного вечера» проходят «круглые столы», на которых обсуждаются вопросы социальной защиты семьи, рассказывается о работе реабилитационных центров, учреждениях социального обслуживания семьи и детей, неблагополучных семьях, помощи детям – инвалидам.

Программа «Простые истины» с участием духовенства Московской области

Программа о духовности, напоминающая о том, что социальное благополучие Родины зависит, прежде всего, от духовно-нравственного состояния народа, семьи и каждой личности. Разговор о высоких понятиях духовности, добра, совести, справедливости. Оказывается, в наше непростое время есть «простые» истины», способные помочь нам в жизни.

Программа «Душа жива», звучащая в рамках «Семейного канала», знакомит слушателей с современной прозой и поэзией о семье, детях, о любви, призывает сохранять свет и доброту наших душ, верить в будущее Родины. В программе также звучат стихи слушателей «РТВ-Подмосковье».

Рубрика «Секреты домашнего общения»

Внимание слушателей акцентируется на позитивной статистике, получаемой из отделов ЗАГС, и свидетельствующей об увеличении брачных союзов и рождаемости в Московской области. Разговор о красоте и силе человеческих отношений, о семейном долголетии, воспитании детей. Слушатели узнают, как в Подмосковье чествуют

замечательные семейные пары с многолетним и почтенным стажем совместной жизни: золотые и бриллиантовые юбилеи - прекрасный пример для молодёжи. Также рассказывается о молодых семьях, которые активно включаются в Губернаторский конкурс на звание лучшей молодой семьи Подмосковья «Семь + Я». Консультации психолога по вопросам семьи и брака, семейных конфликтов, отношения отцов и детей.

Хочу особо отметить, что функционирование «Семейного канала» не ограничивалось рамками эфира. Мне всегда не хватало только работы у микрофона! Постоянно хотелось быть еще ближе к слушателям, предоставить им возможность им самим как можно больше рассказать о себе, своих семьях, увлечениях и талантах! Поэтому на радио постоянно проводились всевозможные конкурсы слушателей.

Большой отклик аудитории получил **Областной творческий конкурс «Семейный альбом»,** который проводился по инициативе «Семейного канала» ГТРК «РТВ-Подмосковье» совместно с Министерством социальной защиты населения Московской области и Союзом журналистов Подмосковья.

Цель конкурса – представить лучшие семьи Подмосковья, укрепить связь поколений в Московской области, еще раз показать, что семья – это самое ценное, что есть в жизни человека. Помочь людям услышать, что в современном мире, несмотря на множество проблем, есть место для добра, любви и сострадания.

Признаюсь, что, объявляя конкурс на радио «Подмосковье», мы и представить себе не могли такого множества людей, пожелавших сказать свое слово в защиту семьи, как самого ценного и святого, что есть у каждого из нас. В редакцию ежедневно приходили письма, и каждое письмо – это чья-то судьба, которая стала частью общей судьбы подмосковного края.

Жюри рассмотрело стихи, очерки, рассказы и песни, посвященные проблемам семьи, воспитанию детей, преемственности поколений.

В конкурсе принимали участие люди самые разные по роду деятельности и занятий. Что касается возраста – самый младший участник конкурса – ученица 2-го класса общеобразовательной школы Вика Чирк**о**ва из Егорьевска, и самый старший – потрясающе – 83года (Войт**е**нкова Лидия Евл**а**мпиевна).

Особый интерес представляет работа Астаховой Анастасии Алексеевны из Малаховки. Трудовой стаж семьи Астаховых за 74 года жизни на подмосковной земле составил 500 лет. А семья Николая Васильевича Рыжова более 500 лет проработала на заводе «Электросталь», что нашло отражение в лирической поэме Рыжова «Семья», написанной к 90-летию завода и высланной на конкурс.

Среди лауреатов конкурса – 5 многодетных семей: Гневшевы (г. Подольск), Вяткины (г. Сергиев-Посад), Павловы (г. Зарайск), Будневы (Красногорский р-он), Новосёловы (г. Серпухов).

Думаю, сегодня многодетным родителям не хватает именно моральной поддержки – в поликлинике, на детской площадке, среди соседей и подруг. И здесь как раз могут помочь средства массовой информации, демонстрируя позитивные образы семьи.

Ценно то, что наши уважаемые авторы напомнили в своих работах, что традиционно семья в России строилась на нравственных идеалах любви, добра и красоты. Семья не только воспитывала детей и вела совместное хозяйство. Она была носителем глубоких традиций, хранительницей коллективного опыта народа.

К сожалению, сегодня в России тема семьи и семейных ценностей занимает всего 2% информационного пространства. Необходимо увеличение количества теле- и радиопрограмм, рассказывающих о семье, многодетных семьях, воспитании детей.

В условиях сложной демографической ситуации и разнородных, зачастую деструктивных информационных потоков необходима консолидация журналистов, освещающих семейную тематику, готовых продвигать и утверждать семейные

традиционные ценности и формировать здоровую и жизнеспособную информационную среду.

Литература

1. Исследование ВЦИОМ: Главной ценностью для россиян является семья. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. — 21.05.2010.
2. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года. М., 2014. С. 9.; С.16.
3. Лебедь О. Презентация образов семьи в медиа - пространстве и взаимосвязь их с демографическими тенденциями России.

РОДИТЕЛЬСКАЯ СЕМЬЯ СТАРШЕГО ПОДРОСТКА, КАК БАЗИСНАЯ В ПОСТРОЕНИИ СОБСТВЕННОЙ. ПРОБЛЕМЫ И ИХ ПРОФИЛАКТИКА

Сергеева С.В.
Аспирант
Российский Государственный Гуманитарный Университет,
институт Психологии им. Л.С. Выготского
г. Москва

В статье представлены основные факторы, в основе которых лежит уровень дифференцированности родительской семьи, влияющие на формирование представлений подростков о своей будущей семье. Представлена роль детско-родительских отношений. Рассмотрен механизм взаимосвязи представлений подростков о родительской и своей будущей семьей.

Ключевые слова: подростки, детско-родительские отношения, эмоции, сплоченность семьи, сепарация, автономность.

Как правило, человек в течении своей жизни, является членом родительской семьи и той семьи, которую он создает сам. Родительская семья - стартовая площадка, направляющая жизненный вектор человека.

Поэтому актуальность психологического анализа взаимодействия подростка в своей родительской семье, и в той, которую планируют создать в не далеком будущем, весьма значима. Именно родительская семья способствует формированию личности подростка, его мировоззрения, модели его будущей семьи, в ней подросток копирует паттерны поведения всех ее членов. Семья, которую планирует создать старший подросток в будущем, не обязательно будет похожа на родительскую семью, она может быть и полной ее противоположностью, но может включать в себя некоторые элементы родительской семьи. В любом случае родительская семья, в которой вырос подросток, будет основой для построения отношений с представителями противоположного пола, развития и становления его собственной семьи, базой для воспитания детей.

Как известно, основные задачи подросткового возраста: поиск собственной идентичность, достижение эмоциональной независимость от родителей, подготовка к трудовой деятельности и созданию в будущем собственной семьи.

Задача родительской семьи - способствовать началу сепарации подростка во взрослую самостоятельную жизнь. Однако, если подросток воспитывался в тревожно-амбивалентной семье, то его способность к автономности снижается: он либо излишне привязан к своей родительской семье, либо потребность отстаивания своих прав и борьба с незавершенной эмоциональной привязанностью к родителям, слишком поглощают его. Психологическое развитие таких подростков затормаживается, а сепарация становится затруднительной [3; 4].

Нестабильность эмоционального реагирования подростка, рассматриваемое многими психологическими направлениями, как кризис в период пубертата такие, как эмоциональное дистанцирование от родительской семье, отрицание ее важность, физическое отдаление, бегство из дома - можно рассматривать, как характерное проявление незавершенных аффективных связей с родительской семьей. Индикатором этих процессов служит острота конфликтов и претензий подростка к родителям. Чем ниже уровень дифференциации собственного «Я», тем сильнее эмоциональная привязанность. У сбежавшего из дома подростка (в иллюзии достичь независимости, что-то кому-то доказать) присутствуют одновременно и сверхогромная неудовлетворенная потребность в эмоциональной близости, и неприязнь к ней. Чем сильнее эмоциональный разрыв с родителями, тем выше вероятность, что у подростка проявятся те же конфликты в собственной семье, и возможно, в усиленном варианте. И так будет повторяться в следующих поколениях, а эмоциональный разрыв будет нарастать. Старший подросток в будущем может вступить в брак, который он будет считать надежным, но паттерн дистанцирования и убегания незримо остается его составляющей. И если в браке возникнет напряжение, объект скорее воспользуется уже привычной моделью поведения, например, эмоциональным или физическим дистацированием. Он убегает от одного брака к другому, напряженные эмоциональные отношения чередуются полосами отчужденности и сближения, его отношения могут стремиться к всё более кратковременным [6; 8; 9].

Однако, в периоды эмоционального напряжения подросток не обязательно будет эмоционально дистанцироваться. Здесь могут возникнуть проблемы другого порядка, а именно, внутренние дисфункции: психические расстройства, депрессии, социальная дезадаптация, алкоголизация, наркотическая зависимость, безответственность к другим людям.

Подростки крайне сенситивны к взаимоотношениям родителей, что способствует формированию проблем пубертатного возраста. Однако не следует видеть в подростке жертву семейного воспитания и винить во всем родителей, так как и они в свою очередь имели аналогичный опыт родительской семьи, идущий от многих поколений. Характерные модели отношений между родителями и детьми закладываются задолго в прошлых поколениях и воспроизводятся в последующих [5; 7]. Например, нередко переходят из одного поколения в другое такие паттерны поведения, как физическое насилие, инцест, химическая зависимость, суициды и так далее. Зная о передаче базисных моделей поведения в течении нескольких поколений, можно спрогнозировать те же самые паттерны у будущих семей. Отслеживание и анализ незрелых способов поведения помогают будущим родителям понять направленность векторов поведения в семейных стрессовых ситуациях, к которым они будут склонны и которые им будут привычны из родительской семьи. Это даст возможность им не повторить дезадаптивных моделей родительской семьи в своей будущей, овладев новыми способами копинг-поведения в аналогичной ситуации [2; 10].

Отмечается, например, что если девушки в пубертатном возрасте больше представляли себя женами, а не матерями, то в прогнозе будут иметься нарушения функциональности супружеской пары. Если девушки в подростковом возрасте рассматривали свою будущую семью только в аспекте возможности иметь и воспитывать детей и пренебрегали ролью мужа и отца в будущей семье, то скорее они будут склонны к родительскими проекциями на детей.

Боуэн в своей теории полагает, что на выбор партнеров по браку влияет собственный уровень дифференциации, как правило, он близок к уровню зрелости брачного партнера. Соответственно, юноши и девушки, выросшие в слабо дифференцированной семье, отягощенной родительскими проекциями, вступая в брачные отношения,

взаимодействуют с большим эмоциональным напряжением, чем их родители, образуя семью с более низким уровнем дифференцированности [1].

Замечено, что когда родители подростков поддерживают позитивный контакт со своими родительскими семьями, отмечается меньшая конфликтность в обоих поколениях. Так же используются специальные техники для восстановления здорового эмоционального контакта между подростком и его родителями.

В целом, образ будущей семьи складывается из важных составляющих:

1. Неподкрепленная жизненным опытом фантазия подростков о своей роли в собственной семье (коммуникативность, эмпатийность; чувственное и деловое сотрудничество внутри семьи; способность каждого проявить заботу и уважение в отношении другого супруга).

2. Восприятие старшими подростками любви и уважения в родительской семье и трансляция его на отношения в собственной семье. Чем выше уровень конструктивного разрешения конфликтов в родительской семье, тем большими положительными эмоциями подкреплены особенности конфликтного поведения в будущей семье. Копирование, подражание родительской семье продиктованы не только отсутствием жизненного опыта у подростка, но и возможностью оценивать отношения внутри существующей родительской семьи [5].

3. Эмоциональная, чувственная и деловая близость между родителем и старшим подростком (влияние фактора среды – различия в социально-психологическом статусе семьи подростка). Большую роль играет наличие полной, благополучной семьи, с хорошим материальным достатком, возможностью духовного роста и развития старшего подростка, любовью и взаимопониманием внутри семьи. Неблагополучная семья, с низким материальным достатком, как правило, характеризуется низким уровнем взаимодействия между членами семьи (часто проявляется агрессия в отношении друг друга и нежелание родителя уделять внимание старшему подростку). Средовой фактор оказывает существенное воздействие на формирование представлений подростков о своей собственной будущей семье. Отношения в неблагополучной группе старших подростков показывает достаточно низкий интерес к семейной жизни. При этом в благополучных семьях наблюдается противоположное явление. При этом положительные эмоции в отношении семьи испытывают подростки, как из благополучной, так и не из благополучной группы. Заметим, что прослеживается связь между негативным опытом детско-родительских отношений у старших подростков в родительской семье и образом будущего брачного партнера, который представляется им чаще неблагоприятным, а само их будущее родительство ставится под вопросом [3].

4. Изменения в отношениях между родителями и подростками в процессе их сепарации (адекватное восприятие возрастных особенностей старших подростков). Переход от отношений привязанности ребенка к отношениям взаимного уважения мнения и особенностей жизни друг друга [6; 7; 8]. Успех в представлениях о будущей семье и последующая семейная жизнь тесно связаны с тем, какими именно будут отношения между старшим подростком и родителем к моменту как раз этой самой автономизации. Актуальны не только эмоциональные, но и деловые аспекты отношений.

Необходимо понимание родителем того простого факта, что на каждой из ступеней развития отношения между двумя полюсами – родитель ребенок – будут подвергаться значительным изменениям и преломлениям. Построение гармоничных детско-родительских отношений достаточно важны на всех стадиях развития и формирования личности, но кардинально их роль возрастает именно в этот сложный период – подростничества, когда все меняется, когда мир для ребенка становится совершенно иным.

5. Родительская семья – есть эталон, пусть и не всегда воспринимаемый, но именно к нему старший подросток старается стремиться. Образец на полюсе родителя – это идеал. Безусловно, старший подросток совершает попытки от него дистанцироваться, но родитель так и остается в душе, с этим чувством подросток растёт и приходит в свою будущую семью.

В целом, мы видим, что на формирование представлений о своей будущей семье у старших подростков оказывает влияние огромное количество психологических и социальных (средовых) факторов.

Для того чтобы развитие представлений о своей будущей семье было максимально адекватным, необходима глубокая работа специалистов, а также родителей старших подростков.

Исходя из этого, мы предлагаем систему мер, которые могут быть рекомендованы родителям для того, чтобы представления старших подростков о семье были максимально адекватными и соответствовали реальности. Именно такая система рекомендаций продиктована фактом того, что родительская семья – ведущий источник существования таких представлений.

Приведем примеры наиболее важных элементов работы психолога, которые разработаны нами в рамках практической работы с подростками:

1. Создание позитивного интереса, как со стороны матери, так и отца к делам и возможностям старшего подростка. Даже если подросток ощущает себя взрослым, это не значит, что родитель не может проявить достаточного внимания к его делам и интересам.

2. Учет дефицита тепла и эмоциональной сплоченности в семье старших подростков, которые могут приводить к конфликтам (крайний вариант: уход подростка из дома). Особенно четко это прослеживается при попустительском типе воспитания.

3. Учет условий для включенности отца в воспитание старшего подростка. В частности, девочки должны чувствовать позитивное внимание отца, что будет способствовать формированию положительного образа будущего супруга. В противном случае, у девочек снижается интерес к мальчикам, а также формирует образ безразличного мужчины.

4. Опора на важную стабильную роль матери в воспитании старшего подростка, не должна конкурировать с участием отца. Часто девочками это воспринимается как проявление слабости со стороны мужчины, что также снижает уровень представлений о семье в целом.

5. Справедливость требований старших. Гипер- либо гипоопека со стороны родителей приводят либо к постоянным наказаниям, либо к полной свободе подростка. При этом родители могут искренне верить, что делают это для блага своего ребенка, помогают ему в жизненном становлении.

6. Формирование чувства «МЫ» в деловых и эмоциональных аспектах отношений между супругами, родителями и старшими подростками (часто не присутствует в представлениях подростков о своей будущей семье). Эмоциональная близость, способность всех членов семьи к эмпатии выступает в качестве условия продуктивного делового сотрудничества между родителем и подростком. Эмоциональная близость, сотрудничество, высокая степень эмпатии дает возможность каждому члену семьи сформировать такие интимные отношения, которые станут базисной основой для формирования будущей семьи старшим подростком (став взрослым, он сможет перенести воспринятые интимные чувственные впечатления из своей родительской семьи, в собственную семью).

Таким образом, для родителей очень важно личностно-ориентированное отношение со старшим подростком, которое направлено на сокращение эмоциональной дистанции, формирование чувства «мы». Эмоциональная близость делает родителя менее жестким, но

в тоже время предает ему авторитет в глазах старшего подростка. Все это повышает удовлетворенность подростка родительско-детскими отношениями, делая представления подростка о своей будущей семье гармоничными и максимально позитивными.

Резюмируя сказанное, следует подчеркнуть важнейшую роль в формировании представлений старшего подростка о своей будущей семье, которую привносит тот уклад детско-родительских отношений, который существует здесь и сейчас в жизни старшего подростка. Соответственно, авторитетность и значимость родителя, становиться источником положительного отношения к семье и ее возможности появления в будущем. В свою очередь, авторитетность родителя зависит, от множества аспектов, но приоритетными являются – эмоциональная связь между родителем и подростком, а также справедливость требований старших.

Annotation. The article presents the main factors, which are based on the level of differentiation of the parent family, affecting the formation of adolescents ' ideas about their future family. The role of parent-child relations is presented. The mechanism of interrelation of teenagers ' ideas about the parent and their future family is considered.

Keywords: teenagers, parent-child relations, emotions, family cohesion, separation, autonomy.

Литература

1. Bowen, M. (1978). Family Therapy in Clinical Practice. New York: Jason Aronson.

2. Азаров Ю.П. Педагогика любви и свободы [Текст] / Ю.П. Азаров// – М. : «Тоникал», 1994. – 608 с.

3. Аккерман Н. Семья как социальная и эмоциональная единица / Н. Аккерман // Семейная психотерапия. – СПб., – 2007. – 365с.

4. Григорьева С.И., Мишина М.М. Проблемы морали и нравственности в психологических исследованиях разных типов семьи. Современная прикладная психология: теория и практика [Текст]: сборник научных статей Международной научно-практической конференции XII Левитовские чтения в МГОУ, М.: ИИУ МГОУ, 2017. Т.1. – 246с. С.55-60. – С.55-60. ISBN–978-5-701728-15-63. Ковалев С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалев // – М. : Издательство», – 2009. – 275с.

5. Лазарев А.М. Трансформация института современной семьи: проблемы семейной социализации / А.М. Лазарев // Отечественный журнал социальной работы. – 2004. – №6. – С.13-19.

6. Мишина М.М. Интеллектуальная деятельность человека в семейно-родовых отношениях / М.М. Мишина // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2011. – № 14. – С.80-84.

7. Мишина М.М., Мурсалыева Г. М. Этнодифференцирующие признаки этнической идентичности подростков / М.М. Мишина, Г.М. Мурсалыева //Акмеология. – 2016. – №2 (2). – С. – 89-91.

8. Мишина М.М., Равилова М.В. Отражение ценностных ориентаций в процессе стереотипизации. / М.М. Мишина, М.В. Равилова. / Социально-психологические проблемы современной семьи: Материалы VII Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных – Армавир : РИО АГПУ, 2017. – 156 с. – С. 107-109.

9. Хамитова И.Ю. Межпоколенные связи. Влияние семейной истории на личную историю ребенка / Журнал Практической Психологии и Психоанализа: 2003, №4.

10. Якушева С.Д., Буревич Т.В. РОЛЬ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКА // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. II междунар. науч.-практ. конф. № 2. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2010.

СХОДСТВО СТРУКТУРЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СУПРУГОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНЬЮ

А.С. Силаков
кандидат психологических наук, доцент
Курский государственный университет

В статье представлены результаты исследования структуры ценностей у супружеских пар. Показано наличие высокой корреляции иерархии терминальных ценностей в семьях с высокой удовлетворенностью браком. При этом степень корреляции между инструментальных ценностями заметно ниже. Делается вывод, что благополучие брака во многом связано со сходством основных жизненных целей супругов.

Ключевые слова: терминальные и инструментальные ценности, иерархия ценностей, семья, удовлетворенность браком.

На протяжении последних десятилетий в России все более тревожным становится состояние сферы семейно-брачных отношений. Количество разводов по данным Федеральной службы государственной статистики за последнее десятилетие составляет от 50 до 60 процентов от всего количества заключенных за тот же период браков [3]. Особенно печально, что данная ситуация уже считается стабилизировавшейся, то есть на протяжении последних 10-15 лет данные показатели остаются в схожих границах. В ряде работ показано, что рост количества разводов, наблюдающийся со второй половины 20 века, опосредован рядом объективно возникших экономических, политических, психологических и правовых факторов, благодаря которым не только уравнялись права и возможности мужчин и женщин, но и изменилось субъективное отношение людей к браку как к чему-то незыблемому, создаваемому один раз и на всю жизнь [1, 4].

Развод стал вполне узаконенным и приемлемым способом прервать не сложившиеся отношения супругов. Но наряду с несомненными положительными сторонами, он породил и ряд негативных социальных стереотипов. Так, уже в юношеском возрасте многие его оценивают как неприятное, но часто необходимое, а то и вполне обыденное явление [2]. Это приводит к тому, что для части конфликтных семей проще развестись, нежели попытаться найти новые пути к взаимопониманию.

Однако развод, выступая серьезным испытанием для самих супругов, для их ребенка, как правило, становится серьезнейшей психологической травмой, которая может существенно осложнить становление его личности. К сожалению, количество неполных семей в России весьма велико. Специфичность такой ситуации значительно влияет на процессы воспитания и развития детей и может провоцировать как определенные отклонения в ходе их психического развития в настоящем, так и сложности в формировании собственной семьи в будущем [6].

Россия находится в опасном демографическом кризисе. Без роста степени значимости семьи в общественном и индивидуальном сознании этой проблемы не решить. Поэтому и важно знать все факторы, влияющие на стабильность брака. Независимо от всех перемен в экономике, идеологии и политике одной из наиболее значимых для общества малых групп всегда остается семья, что и позволяет говорить о высокой актуальности подобных исследований.

Мы решили исследовать степень сходства-различия структуры ценностных ориентаций супругов как системообразующий фактор формирования семейной атмосферы, чувства «Мы», играющий важную роль в стабилизации межличностных отношений в браке.

Целью исследования было установление структуры ценностных ориентаций мужчин и женщин, состоящих в браке и проживающих на территории г. Курска и Курской области.

Предметом исследования выступили терминальные и инструментальные ценности современной курской семьи.

Объектом исследования являлись 103 супружеские пар, состоящих в браке от трех до 14 лет, положительно оценивающие степень удовлетворенности своим браком. Несомненно, что сопоставление данных семей с теми, которые, напротив, выказывают недовольство семейными отношениями, было бы более информативным. Однако подобные пары очень редко выражали готовность участвовать в данном исследовании, что не позволило получить репрезентативную выборку.

В качестве основной методики исследования применялся адаптированный В.А. Ядовым вариант методики М. Рокича [5, с. 26-28]. Респондентам предъявлялся список 18 терминальных и 18 инструментальных ценностей, которые предлагалось ранжировать в соответствии с их степенью значимости. При этом под терминальными ценностями понимаются цели, которые человек может ставить перед собою в жизни; инструментальные ценности мы трактуем как качества личности, с помощью которых возможно добиться осуществления терминальных ценностей.

При реализации методики муж и жена отвечали независимо друг от друга, предпочтения партнера им не сообщались. Для статистической обработки данных использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты ранжирования полученных данных представлены в таблицах №№ 1, 2.

Наиболее важными для супругов оказались такие терминальные ценности, как здоровье (и у мужей и у жен – на первом месте), счастливая семейная жизнь материальная обеспеченность (2 и 3 место соответственно), материальная обеспеченность (3 и 4 ранг), любовь (4 место у мужей и 2 место у жен), наличие хороших и верных друзей (5 место у всех) (см. таб. №1).

Наименее значимыми оказались творчество (18 место у всех), красота (17 место у всех), продуктивная жизнь (15 место у мужчин и женщин), общественное признание (16 место у мужчин), развитие (16 место у женщин), активная деятельная жизнь (13 место у мужчин и 15 – у женщин).

Таблица 1.

Терминальные ценности

Содержание целей (ценностей) жизни	Муж (ранг)	Жена (ранг)
1. Жизненная мудрость	9	10
2. Уверенность в себе	6	7
3. Материально обеспеченная жизнь.	2	3
4. Здоровье	1	1
5. Развлечения	10	9
6. Интересная работа.	7	6
7. Любовь	4	2
8. Свобода	8	8
9. Красота природы и искусства	17	17
10. Наличие хороших и верных друзей	5	5
11. Познание	11	11
12. Счастливая семейная жизнь.	3	4
13. Творчество	18	18

14. Общественное признание	16	12
15. Активная деятельная жизнь.	13	15
16. Счастье других	12	13
17. Продуктивная жизнь	15	15
18. Развитие	14	16

Как мы видим, на первых местах у всех супругов оказались те цели, которые в наибольшей степени обеспечивают семейное и личное благополучие, в то время как более широкие, социально значимые цели, ценности эстетического порядка имеют низкий рейтинг.

Характерно, что в целом наблюдаются весьма незначительные отличия в иерархии терминальных ценностей у супругов, что, очевидно, способствует поддержанию достаточного уровня удовлетворенности браком. Наибольший разрыв - в четыре ранга - отмечен по ценности «общественное признание», для мужчин оно на 16, для женщин – на 12 местах. Коэффициент ранговой корреляции показал высокую степень совпадения структуры ценностей их, на 1% уровне достоверности.

Теперь сопоставим иерархию инструментальных ценностей семейных пар.

Таблица 2.

Инструментальные ценности

Содержание качеств личности (как ценностей)	Муж (ранг)	Жена (ранг)
1. Аккуратность	15	8
2. Воспитанность.	10	3
3. Высокие запросы	16	18
4. Жизнерадостность	7	4
5. Исполнительность	17	15
6. Независимость	13	16
7. Непримиримость к недостаткам в себе и других	18	17
8. Образованность	11	6
9. Ответственность	2	5
10. Рационализм	5	13
11. Самоконтроль	6	11
12. Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	12	7
13. Твердая воля	4	14
14. Терпимость	14	9
15. Широта взглядов	9	12
16. Честность	1	2
17. Эффективность в делах	3	10
18. Чуткость, заботливость.	8	1

Из таблицы №2 видно, что при оценке качеств личности как ценностей мнения мужчин и женщин разделились заметнее. Мужья на первые места ставят такие качества, как честность, ответственность, эффективность в делах и твердую волю. В то же время для жен наиболее значимыми оказались чуткость, честность, воспитанность и жизнерадостность.

Наиболее низко мужчины оценивают непримиримость к недостаткам в себе и в других, высокие запросы, терпимость и исполнительность. Для женщин малозначимыми оказались высокие запросы, непримиримость к недостаткам в себе и в других, независимость и исполнительность. Относительно же остальных ценностей наблюдается достаточно заметный разброс оценок. Тем не менее, коэффициент корреляции между полученными рядами данных достигает 5% уровня значимости, хотя и на минимально достаточных его значениях (rs = 0.478 при нижней границе 0.47).

Таким образом, мы можем считать, что важным показателем благоприятной семейной атмосферы является, прежде всего, сходство терминальных ценностей - основных целей жизни супругов. Это подтверждается высоким уровнем корреляции между ними в семьях, оценивающих свой брак положительно.

Существующие же различия в оценке инструментальных ценностей с одной стороны, могут быть обусловлены личностными и гендерными особенностями, не оказывая негативного влияния на стабильность семьи, но в определенных ситуациях существующие противоречия могут стать базой для развития конфликта. Обратим внимание на то, что такое качество личности как «чуткость, заботливость» весьма различно оценивается мужчинами и женщинами. У мужей этот показатель в среднем занимает восьмое место, в то время как у их жен – первое. Учитывая, что одной из наиболее частых причин разводов является как раз отсутствие взаимопонимания, нехватка нежности и заботы во взаимоотношениях, данное ценностное различие не может не внушать тревоги.

При этом часть различий, напротив, может выполнять и позитивную функцию. Так, твердая воля, понимаемая как умение настоять на своем, на четвертом месте у мужей и на четырнадцатом у жен. При равно же высоком месте данной ценности можно прогнозировать частые столкновения между супругами.

Есть ли возможность корректировать ценности супругов, уменьшая, тем самым, вероятность потенциальных конфликтов? К сожалению, это весьма непросто, особенно если у одного или каждого из супругов есть твердая уверенность в собственной правоте. Очевидно, что нужно уделять больше внимания подготовке молодежи к вступлению в брак, заранее давая им информацию и о тех причинах, которые могут привести к ухудшению отношений в семье, и о том, как можно их нейтрализовать.

Несмотря на то, что стабильность семьи в современном российском обществе заметно понизилась, все же остаются возможности для того, чтобы изменить ситуацию к лучшему. Главным основанием этого, на наш взгляд, выступает сохранившееся у большинства населения отношение к семье как к некой базовой ценности, цели жизни, придающей ей смысл и реализующей основные социальные и духовные потребности человека.

Abstract: the article presents the results of a study of the value structure of married couples. The existence of a high correlation of the hierarchy of terminal values in families with high satisfaction with marriage is shown. The degree of correlation between instrumental values is much lower. It is concluded that the well-being of marriage is largely due to the similarity of the basic life goals of the spouses.

Keywords: terminal and instrumental values, hierarchy of values, family, satisfaction with marriage.

Литература:

1. Андреева Т. В. Психология современной семьи. Монография. СПб.: Речь. 2005.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М., 1999.
3. Браки и разводы в Российской Федерации http://www.gks.ru/free_doc/new_site/rosstat/smi/prez_love0707.pdf (дата обращения: 12.04.2018)

4. Витек К. Проблемы супружеского благополучия. М., 1988.
5. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007.
6. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб. Питер, 2009.

ИЗУЧЕНИЕ РОЛИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА

И.А.Соина
Кандидат психологических наук,
Российский новый университет

В работе показана взаимосвязь ценностных ориентаций личности и содержания формируемого личностного социально-психологического пространства, представлены структура и особенности его формирования.

Ключевые слова: личностное социально-психологическое пространство, значимый другой, психологически близкий другой, ценностные ориентации личности.

Проходя через множество социальных, в том числе образовательных систем в течение своей жизни, человек вступает во множество отношений и взаимодействий, оценок и влияний. Включенный в системы связей индивид с одной стороны выступает «продуктом» обстоятельств, с точки зрения того влияния, которое оказывают социальные условия на самостоятельные выборы внешних связей и отношений человека. С другой - он очень *избирательно* относится и к окружающим условиям, и к людям, одни из которых становятся *субъективно значимыми,* а другие, несмотря на частоту или интенсивность контактов, признанный авторитет, властные полномочия или высокий статус, могут не иметь важного значения или большой ценности для личности. Субъективная, личностная значимость другого является ведущим основанием для включения его в качестве элемента в формируемую личностью на основе ее ценностных ориентаций систему - *личностное социально-психологическое пространство,* под которым мы понимаем *выделяемое сознанием пространство субъективно значимых (т.е. наделяемых особым значением, личностным смыслом и ценностью) Других, связанных психологическими отношениями с личностью, располагаемых ею в пространственной системе координат в соответствии с ее оценками и представлениями, ожиданиями и предпочтениями.* Так личностно значимыми становятся отдельные Другие, как реальные, так и несуществующие реально; как находящиеся в актуальном взаимодействии с тем, для кого они значимы, так и не входящие в состав непосредственного социального окружения личности. При этом, не только Другой, влияющий на индивида, но и тот, в ком изменения произвел сам индивид могут наделяться личностной значимостью. Являясь Значимыми другими, они воспринимаются более ярко, с явственным эмоциональным оттенком, а представления об их взглядах, суждениях, ценностных ориентирах видятся отчетливее. Их характеристики существуют в сознании личности, а функции реализуются путем обращения к их представляемым убеждениям и оценкам (или предубеждениям, псевдоценностям), например, в связи со значимым личностным выбором или проблемной ситуацией. При этом, в личностное социально-психологическое пространство включается не сам Значимый другой, а его образ, представление о нем, его идеалах, личностных качествах и других особенностях.

Личностное социально-психологическое пространство формирует сама личность, проявляя при этом все признаки субъектности и проводя (реализуя) авторскую позицию в

процессе его формирования, а отношения и взаимодействия в таком пространстве, как уже говорилось, реализуются через «внутренний диалог». Таким образом, специфика построения личностного социально-психологического пространства заключается именно в той «мере соотношения *самоопределения* и *определения другим* (условиями, обстоятельствами)», о которой упоминает С.Л.Рубинштейн [9, с. 286]. При этом, выстраивая личностное социально-психологическое пространство на основе своих ценностных ориентаций, индивид выступает как творец себя, своей личности, своей жизни – не автономной, а совместной с другими.

Конкретная система отношений субъекта с окружением и с членами различных групп, в которые может входить или не входить данная личность, но на чье мнение она ориентируется в своей актуальной или потенциальной жизнедеятельности, интересует исследователей в контексте рассмотрения различных проблем в психологии, педагогике, социологии и т.д. В целом ряде философских концепций при анализе социального характера жизни человека, не только зарубежными, но и отечественными учеными рассматривались проблемы: «я» и «другой». В современной науке эта проблема приобрела особый масштаб изучения, причем, как правило, авторы указывают на отсутствие единого терминологического аппарата, применяемого для описания понятия «значимый другой» и в зарубежной, и в отечественной психологии: «социальное я» (У. Джеймс), «зеркальное я» (Ч.Кули), «ориентирующий другой» (М.Кун), «обобщенный другой» (Дж.Мид), другой человек «как другое Я» (А.Шюц), «референтная личность» (Т.В.Точилина) и т.п. Отношения со Значимым другим называют «референтными отношениями» (З.В.Кузьмина, А.В.Петровский, Е.В. Щедрина, Ю.В.Янотовская), «приоритетными отношениями» (Т.В.Точилина) «значимыми отношениями» (А.А.Бодалев, А.А.Кроник, А.Е.Кроник), «ведущим типом взаимоотношений» (Н.П.Воробьева), «личностно значимым общением» (В.Н.Князев), «кругом значимого общения» (Е.А.Кроник), «коммуникативным кругом» (Н.Б.Шкопоров), «значимым кругом общения» (Е.В.Щедрина), «отношениями межличностной значимости» (М.Ю. и Ю.М. Кондратьевы) и т.п., различая при этом *неинтернализованные* отношения, когда значимый (референтный) объект существует реально как внешний объект, определяющий ("диктующий") индивиду нормы его поведения (их включает социально-психологическое пространство человека/личности (А.Л.Журавлев, А.Б.Купрейченко; В.П.Позняков) [3], [8]; и *интернализованные* отношения, когда поведение индивида внешне не обусловливается никакими объектами, а все значимые (референтные) отношения сняты и "переплавлены" его сознанием и выступают уже как его, индивида, субъективные факторы – такие, «по форме более сложные» [12, с. 116] отношения включает другое, разрабатываемое нами *личностное социально-психологическое пространство* и именно их мы считаем необходимым изучать.

На *первом* этапе специально организованного экспериментального исследования, проводимого в течение двух лет на выборке, которую составили 110 школьников и 149 студентов колледжа (142 юноши и 117 девушек) в возрасте 15-16 лет, в соответствии с программой исследования были определены *характер* и *степень предпочтения* разных категорий Других личностью, формирующей свое социально-психологическое пространство, для чего перечисленные каждым учащимся значимые другие были им проранжированы по степени значимости и отнесены к соответствующим категориям. Кроме того, учащимися были даны развернутые ответы-описания на вопрос: «В чем состоит значимость каждого из них для Вас?" Полученные данные подвергались контент-анализу и частотному анализу. Результаты данного этапа представлены в наших раннее опубликованных работах [4], [5], [10], [11]. Здесь они показаны в сокращенном варианте. В таблице 1 представлены результаты проведенного частотного анализа.

Таблица 1. Распределение разных категорий значимых других в личностных социально-

психологических пространствах респондентов (%)

КАТЕГОРИЯ	студенты ССУЗа		школьники		выборка в целс	
значимых других:	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки
мама	72,0	72,5	68,9	76,2	70,5	74,3
папа	16,0	10,0	20,0	3,2	18,0	6,6
бабушка		2,5	2,2	6,3	1,1	4,4
дедушка		2,5				1,3
брат, сестра	1,3				0,6	
др.родственник		2,5				1,3
друг (подруга)	6,7		8,9	1,6	7,8	0,8
любимый человек	4,0	10,0		12,7	2,0	11,3

Как видно из таблицы 1, большая часть элементов личностного социально-психологического пространства обозначена образами реальных людей из непосредственного окружения личности. Накапливающиеся в психологии данные, свидетельствуют о том, что «потребности, интересы и склонности, объектом которых у человека выступают другие люди, оказывают непосредственное воздействие на содержательные признаки и на форму складывающихся у него оценочных эталонов, наиболее часто актуализирующихся стереотипов, на вырабатывающиеся по мере обогащения опыта взаимодействия с людьми классификации их по индивидным, личностным и субъектным особенностям», утверждает Бодалев [1, с. 37[. Таким образом, люди, отвечающие потребностям, интересам человека, или «образно говоря, дающие пищу для их удовлетворения, осознаются обычно более четко и с совершенно очевидным положительным эмоциональным откликом по сравнению с теми, кто безразличен…» (там же). Но при этом, в личностное социально-психологическое пространство включены не сами значимые другие, а их образ, представление о них и их особенностях, личностных качествах, предпочтениях, отношении к окружающему миру, другим людям и субъекту формирования пространства и т.д.

На основе факторного группирования выявленных суждений (или обыденных представлений) о значимости других людей для респондентов нами были выделены 7 основных и несколько дополнительных *критериев значимости* Других, включенных респондентами в их в личностные социально-психологические пространства:

1. Существенная роль в жизни. В нашем исследовании этот фактор-критерий является центральным, обладая максимальным весом - 32,99%.

2. Ценность связывающих с человеком чувств и отношений (вес в выборке – 24,18%).

3. Психологическое единство (с весом 12,15% в данной выборке).

4. Временнàя характеристика отношений (вес в выборке – 9,89%)

5. Авторитет (общий вес фактора-критерия в выборке - 8,32%).

6. Привлекательность физического и социального облика (вес в данной выборке – 7,59%.).

7. С*убъективная ценность, важность, необходимость для личности* (вес фактора - 4,88%.)

Итак, результатами первого этапа исследования стали определение *степени значимости* разных категорий Других, в виде образов вводимых в личностное социально-психологическое пространство и выявление *эмпирических индикаторов* их личностной значимости. Полученные результаты позволяют судить о выраженности критериев значимости у каждой группы респондентов.

Изучая категории представляемых значимых других, включаемых респондентами в выстраиваемые личностные социально-психологические пространства, мы рассмотрели особенности ценностных ориентаций испытуемых - юношей и девушек, на основе которых формировались их пространства. Было выявлено, что выбор разных категорий значимых других связан с особыми ценностными предпочтениями респондентов (здесь и

далее по тексту работы названия блоков ценностей приводятся в терминологии Д.А.Леонтьева [7].

Проведенный анализ имеющихся данных показал, что **для юношей** высокая значимость ***мамы*** связана с *повышенной значимостью волевых ценностей:* «уверенность в себе**» (p=0,001), «развитие», «ответственность», «счастье других» (p=0,066), «рационализм», при *пониженной значимости активных ценностей*: «эффективность в делах**» (p=0,000), «непримиримость к недостаткам**» (p=0,001), «познание*» (p=0,035), «развлечения», «красота».

Высокая значимость ***отца*** для юношей связана с повышенной значимостью *ценностей продуктивной жизни*: «эффективность** (p=0,000), «здоровье», «интересная работа» (p=0,083), «продуктивная жизнь», «непримиримость к недостаткам*» (p=0,022), «общественное признание», «красота природы и искусства**» (p=0,004), *при пониженной значимости ценностей межличностных отношений:* «любовь*» (p=0,049), «счастье других», «уверенность в себе*» (p=0,012), «ответственность», «аккуратность» (p=0,083).

Выбор в качестве значимого другого ***бабушки*** связан *с повышенными требованиями к жизни*, выражаемыми в высокой важности «общественного признания**» (p=0,008), «высоких запросов», «смелости в отстаивании взглядов», «честности», *при низкой важности волевых ценностей*: «самоконтроль», «твердая воля», «здоровье» (p=0,098).

Когда наиболее значимым для юноши является ***старший брат*** – *высокую значимость имеют индивидуальные ценности:* «познание**» (p=0,000), «развитие*» (p=0,050), «образованность», *при пониженной значимости межличностных ценностей*: «верные друзья», «развлечения», «независимость».

Высокая значимость для юноши ***любимой девушки*** связана с *повышением ранга ценностей личной жизни*: «любовь*» (p=0,042), «ответственность» (p=0,055), «счастье других», «творчество», *при пониженной важности ценностей социальной успешности:* «уверенность в себе*» (p=0,045), «друзья», «общественное признание».

Выделение в качестве наиболее значимого другого - ***лучших друзей*** (***подруг***) связано со стремлением юноши к *свободе от каких-либо обязательств* – повышенной значимостью наделяются следующие ценности: «развлечения**» (p=0,009), «широта взглядов», «друзья» (p=0,092), «жизнерадостность», «непримиримость к недостаткам» (p=0,057), «эффективность в делах» (p=0,056), *при пониженной значимости ценностей развития*: «познание», «развитие», «образованность», «честность*» (p=0,034), «счастье других».

В случаях, когда самым значимым для юноши становится ***известный всем человек***, отмечено предпочтение *ценностей самореализации*: «творчество*» (p=0,025), «познание**» (p=0,003), *при низкой оценке «счастья семьи»* (p=0,078).

Система ценностных ориентаций **девушек,** как и ценностная система юношей во многом определяет выбор значимого другого, но в отличие от юношей, в основе выбора категорий значимых других девушками лежат иные ценностные предпочтения. Так ценностные ориентации девушек, имеющих в качестве значимого другого ***маму,*** характеризует направленность на *волевые ценности*: «здоровье**» (p=0,001), «воспитанность**» (p=0,004), «исполнительность», «аккуратность», «счастье других*» (p=0,022), *при пониженной значимости ценностей «независимости***» (p=0,000), «свободы**» (p=0,0001), «развлечений» (p=0,064).

И напротив, высокая значимость ***отца*** предопределяется значимостью *ценностей независимости*: «смелость в отстаивании взглядов**» (p=0,009), «независимость**» (p=0,000), «свобода» (p=0,088), «материально обеспеченная жизнь», «жизненная мудрость» (p=0,057), при пониженной значимости *волевых и этических ценностей:* «самоконтроль», «воспитанность*» (p=0,014), «чуткость*» (p=0,048), «счастье других*» (p=0,022) и «здоровье**» (p=0,002).

Высокую значимость ***бабушки***, опекающей и заботящейся, определяет повышенная важность для девушек *этических ценностей и ценностей развития*: «честность*» (p=0,038), «воспитанность», «счастье других», «эффективность в делах» (p=0,055), «образованность», «познание», «при пониженной значимости *волевых ценностей:* «твердая воля» (p=0,056) и «исполнительность».

Высокая значимость ***дедушки*** связана с направленностью личности на *ценности продуктивной творческой жизни:* «независимость», «творчество**» (p=0,000), «смелость во взглядах», «чуткость*» (p=0,032), «продуктивная жизнь» (p=0,065), «развлечения*» (p=0,013), при *пониженной значимости ценностей личной жизни:* «любовь**» (p=0,008) и «здоровье» (p=0,083).

Значимость ***других взрослых*** в жизни девушки определена *высоким познавательным интересом,* повышенную значимость имеют: «познание**» (p=0,000), «свобода*» (p=0,035), «жизненная мудрость*» (p=0,026), при *пониженной значимости семейных ценностей*: «счастливая семейная жизнь» (p=0,067), «ответственность», «воспитанность».

Высокая значимость для девушек ***любимого юноши*** связана *с повышенной значимостью ценностей личной жизни*: «любовь**» (p=0,001), «независимость*» (p=0,032) при *пониженной важности индивидуальных ценностей*: «жизненная мудрость*» (p=0,047), «здоровье» (p=0,068), «интересная работа» (p=0,061), «образованность» (p=0,091), «смелость» (p=0,088), «воспитанность» (p=0,083), «счастье других*» (p=0,028) .

Выделение в качестве значимого другого ***лучшей подруги*** обусловлено стремлением девушек к *насыщенной событиями, интересной жизни,* повышенную важность для них имеют ценности: «продуктивная жизнь**» (p=0,000). «свобода*» (p=0,035), «активная жизнь» (p=0,083), «чуткость» (0,071), при пониженной значимости приоритетных по выборке ценностей: «счастливая семейная жизнь» (p=0,067), «здоровье» (p=0,083) и ценности «образованность».

Выбор в качестве значимых других ***компании приятелей*** определен (сходным с юношами) стремлением девушек *к жизни полной развлечений, при абсолютном отсутствии обязательств*, повышенную важность для них имеют: «развлечения*» (p=0,050), «независимость», «смелость», при пониженной важности ценностей: «счастливая семья», «образованность», «ответственность».

Таким образом, выбор вводимых в личностное социально-психологическое пространство значимых других, принадлежащих к разным социальным категориям, достоверно связан с разной направленностью ценностных ориентаций респондентов. Т.е. именно ценностные предпочтения (и отвержения) личности определяют содержание ее социально-психологического пространства.

Annotation: The article shows the relationship between the value orientations of the individual and the content of the personal social and psychological space being formed, the structure and features of its formation are presented.

Keywords: personal socio-psychological space, significant other, psychologically close another, value orientations of the individual.

Литература

1. Бодалев А.А., Васина Н.В. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональные аспекты). СПб.:Речь. 2005. 324 с.

2. Дубов И. Г., Смирнов Л. М. Особенности восприятия значимых других старшеклассниками // Вопросы психологии. – 1991, № 3. С.30-36.

3. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Некоторые виды социально-психологических пространств самоопределяющегося субъекта // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты: Материалы III Национальной

научно-практической конференции. – М., 2006. Т.1. С.180-181.

4. Журавлев А.Л., Соина И.А. Субъективная значимость других людей в социально-психологическом пространстве самоопределяющейся личности // К.К.Платонов – выдающийся отечественный психолог XX века: Материалы юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения К.К.Платонова. – М., 2007. С.188-210.

5. Журавлев А.Л., Соина И.А. Подход к изучению социально-психологического пространства как одной из форм бытия личности // Психология человека в современном мире. Т.5 – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 28-32.

6. Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М. Психология отношений межличностной значимости. – М.: ПЭР СЭ. 2006.

7. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. М.:Смысл. 1992 — 17 с.

8. Позняков В.П. Психологические отношения индивидуальных и групповых субъектов совместной жизнедеятельности // Психология человека в современном мире. Т.5 Отв. ред.- А.Л.Журавлев – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С.297-299.

9. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб, 2003. С.282-427.

10. Соина И.А. Критерии значимости других в социально-психологическом пространстве самоопределяющейся личности // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты: материалы III Национальной научно-практической конференции. Т.1. М., 2006. С.228-230.

11. Соина И.А. Социально-психологическое пространство личности и его особенности // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение: Материалы IV Национальной научно-практической конференции. – М., 2007. С.286-288.

12. Щедрина Е.В. Референтность как характеристика системы межличностных отношений / Е.В. Щедрина // Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. - М., 1979. С. 111-127.

Интернет-образование и особенности его развития в РФ

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ В ИНТЕРНЕТ-ОБРАЗОВАНИИ

Н. Г. Артемцева
к.психол.н., доцент
ФГБУН Институт психологии РАН, г. Москва

В данной статье мы предлагаем к рассмотрению некоторые результаты эмпирических исследований, проведенных с целью оптимизации учебного процесса с помощью интернет-технологий. Взаимодействие педагога и студента в процессе интернет-обучения рассматривается как специфический вид общения, опосредованный типологическими особенностями участников этого процесса.

Ключевые слова: интернет-обучение, типология, психологические типы.

Развитие и включение информационных технологий в образовательный процесс становится все более и более востребованным в современном мире. Мир интернета становится доминирующей структурой интерактивных способов подачи и восприятия информации в образовательных технологиях. Преподавателям высшей школы хорошо известны проблемы, связанные с организацией учебного процесса, особенно для студентов с ограниченными возможностями: не всегда есть компьютерные классы и программное обеспечение тех или иных дисциплин. Распространение дистантных форм обучения приводит к проблеме менталитета участников всех структур высшей школы. В последнее время в Интернете созданы сайты, посвященные дистанционному обучению студентов различным профессиям. Однако в предлагаемых там программах не учитывается дифференциальный подход к личности преподавателя и студента. Персонализация образования своей конечной целью полагает, что каждый студент должен состояться как личность в стенах вуза всеми возможными путями и способами. В этом смысле процесс обучения должен давать возможность будущему специалисту простроить свою индивидуальную стратегию и траекторию образования с учетом способностей и мотивационно-ценностной и познавательной сферы личности. Особую роль в этом случае играют соответствующие технологии организации и реализации образовательного процесса в вузе. Именно интернет-технологии могут предоставить самые широкие возможности создания обучающих программ, где учитывались бы индивидуальные различия учащихся: и скорость восприятия материала, и стиль мышления, и мотивация, и эффективность предпочитаемых стратегий усвоения учебного материала. Самые разные типы личности, выделяемые по многообразным основаниям, рассматриваются с точки зрения того, как учатся и обучают люди разных психологических типов. При этом в работах доминируют именно характеристики учащихся и учебной деятельности при разных типах личности. Почти всегда считается, что как человек учится сам, так он и будет непроизвольно стремиться или предпочитать учить других.

Описаний собственно того, как преподают люди разных типов, очень немного. Нагибина Н.Л., например, отмечает, что информационные технологии сегодня в основном развиваются в русле интеллектуальных систем обучения [3;4]. Она описывает такие особенности интеллектуальных систем: адаптация к знаниям и особенностям учащегося, гибкость процесса обучения, определение причин ошибок учащегося. Для реализации этих особенностей применяются методы и технологии искусственного интеллекта.

Структура интеллектуальных систем обучения содержит общие и специальные знания трех классов: о предметной области; о стратегии обучения; об учащемся (модель обучающегося).

В интеллектуальных системах обучения эти знания представлены в соответствующих базах знаний с помощью различных методов и средств. При этом выстраивается определенная модель обучающегося, в которой выделяются три компонента, каждый из которых включает процедурную и декларативную составляющую: 1) база знаний обучающегося; 2) диагностика его знаний и выполняемых заданий; 3) алгоритм формирования новых заданий. Модель обучающегося постоянно обновляется в ходе обучения в соответствии с изменениями отражаемых ею характеристик обучаемого [2;4].

Рассмотрение вопросов о том, как учатся учащиеся разных типов личности, как их учить и как учат преподаватели разных типов, связано с проблемой обеспечения соответствия обучения индивидуальным стилям учения. Одним из важнейших факторов указанного соответствия является *тип личности педагога,* так как **то,** *как* учит педагог, определяется его типом. Рационалы, стремящиеся к упорядоченности и структуре, поленезависимые и аналитики строят обучение систематично, структурно, «по правилам и о правилах». Иррационалы, стремящиеся к нерегламентируемой деятельности, полезависимые, индуктивные и синтетики хорошо работают с несистематизированным материалом, не имеют трудностей с обучением исключениям, вероятностным характеристикам и нарушениям системности [2;3;4]. Это было показано в ряде экспериментов, проводимых Нагибиной Н.Л. с автором статьи в нескольких вузах. Мы проводили исследования, используя систему психологических типов «Психосмология» [подробно о системе см. www.iidp.ru и www.psycosmology.org].

Например, для подтверждения гипотезы, что: отношение к организации учебного процесса у рациональных типов личности отличается от отношения иррациональных типов было проведено эмпирическое исследование. С целью выявить отношение рациональных и иррациональных типов к подаче учебного материала для более успешного его усвоения специально для этого исследования был создан авторский опросник:

1. Какими качествами должен обладать преподаватель?
2. Какой должна быть подача материала?
3. Какие практические задания были бы оптимальными?

4. Какие дополнительные средства помогли бы лучшему восприятию материала?
5. Каким должно быть отношение «студент – преподаватель»?

Испытуемые. В исследовании принимали участие 76 человек, в возрасте от 20 до 45 лет, мужчины и женщины, студенты московских вузов.

Условия проведения. На первом этапе испытуемым для диагностики рациональности – иррациональности давалась экспресс-диагностика на определение рациональной и иррациональной направленности личности по Нагибиной [5]. На втором этапе испытуемым предъявлялся авторский опросник. Предлагалась инструкция: письменно ответьте на следующие вопросы: лаконично, две-три фразы.

Обработка и обсуждение результатов. В результате обработки ответов все испытуемые были поделены на три группы: рациональные, иррациональные и смешанные (у которых рациональная и иррациональная функции находятся в равновесии). Дальнейшей обработке были подвержены ответы двух группы: представителей рациональных и иррациональных типов. Ответы представителей смешанных типов мы из дальнейшего анализа исключили, т. к. у них отношение к обучению комплексное. Все ответы на вопросы о методах преподавания были объединены в два семантико-лексических ряда. Один ряд – все высказывания иррационалов, другой – рационалов. Полученные таким образом лексические поля были подвержены контент-анализу, в результате которого были получены наиболее употребляемые для рационалов и иррационалов слова и понятия.

Представители рациональных типов отметили:

структурность и четкость, примеры важны, но не должны надолго отвлекать от основной темы, без «растекания мыслями по древу»;

тестирование;

тесты, эксперименты, методики;

теория + примеры + дискуссия студентов с преподавателем, чтоб было живое общение;

различная литература, компьютер, консультации с преподавателем;

преподаватель и студент должны в первую очередь выполнять свои обязанности: преподавать и воспринимать. Никаких других отношений быть не может, только уважение и понимание.

Представители рациональных типов высказали такие пожелания:

материал должен даваться по принципу «от простого к сложному»;

язык лекции – в меру научный, в меру сленговый, чтобы было понятно, о чем говорится, но при этом в лексикон постепенно вводились новые научные понятия;

больше тестов на самом себе и окружающих;

рисунки, дискуссии, обсуждения, доклады;

видео, примеры из личной или неличной жизни на тему предмета;

часть материала дает преподаватель, часть студент прорабатывает сам и

затем разбирает на семинаре, вместе с преподавателем.

Как видно из приведенных высказываний, представители рациональных типов предпочитают системный подход в обучении, для них материал проще воспринимать, если он подается структурировано, в схемах, с четко выраженной системой. Также для них важно сохранение дистанции с преподавателем, четкое ее соблюдение.

У иррациональных же выявляется другая тенденция - для них предпочтительнее, когда материал преподноситься в более легкой и «живой» форме, с примерами из жизни, с юмором. Для них также важен эмоциональный настрой преподавателя, для лучшего усвоения и восприятия нового материала им важны также неформальные встречи, где они не подвергаются жесткой системе и могут расслабиться и вступить с преподавателем в дружеские отношения, так как только при таком условии они чувствуют себя более свободно.

Если типические стратегии восприятия новой информации учащегося не совпадают с предлагаемым типом подачи материала преподавателем, учащийся сталкивается с некоторыми трудностями. Принципиальным моментом является положение о совпадении типа личности преподавателя и типов личности студентов. Любые обучающие материалы (программы, учебники, учебные пособия и т.п.) создаются преподавателями. Естественно, что и программы, и учебники, и учебные пособия, и контрольные задания для самостоятельной работы в любой области знания будут составлены в соответствии с типами личности их авторов.

Анализ педагогических стратегий, используемых преподавателями различных психотипов, показывает, что они могут обучать учащихся с психотипами, отличающимися от их собственных при использовании уже созданных обучающих программ и систем, которые разработаны преподавателями соответствующих типов[3]. В программах интернет-обучения становится реальной возможность учитывать темп усвоения материала, работоспособность учащегося, его когнитивный стиль, предпочитаемые стратегии развития и даже мотивацию[4].

Использование интернет-технологий в процессе подстройки стилей учения и обучения делает дифференцированный подход в обучении вполне обоснованным:

– Экономия ресурсов – времени, средств, помещения, оборудования и т.д.

– Возможность изучать материал наиболее приемлемым для учащихся способом и в самое удобное для них время.

– Возможность выбора языка, на котором будет проходить обучение.

– Доступ образования из любой точки страны и даже мира.

– Учащиеся являются не просто пассивными слушателями, как это бывает во время лекционных занятий в аудитории, а являются равноправными союзниками преподавателя, т.е. они могут по ходу восприятия информации вносить свои предложения, выбирать более близкого по типу личности

преподавателя, обсуждать происходящее с другими участниками учебного процесса.

– Свободное общение через средства Интернета дает быструю обратную связь и возможность задавать искренние вопросы, не опасаясь выглядеть глупым или невеждой.

– Возможность несколько раз возвращаться к уже пройденному материалу, не отвлекая на это других студентов и преподавателя.

До сих пор ведутся споры о том, насколько значимыми являются некоторые ограничения, накладываемые особенностями интернет-образования. Наряду с очевидными достоинствами интернет-обучения существуют и некоторые недостатки:

– Отсутствие или ослабление воздействия преподавателя, т.е. общения лицом к лицу.

– Сложность создания программ: особые требования к разработчикам учебного материала и умение работать в соавторстве с программистами и веб-дизайнерами.

– Сложность корректировки уже созданных программ.

– Зависимость от надежности работы технических и программных средств.

– Существуют и чисто технические проблемы, например, восприятие текста с экрана для многих студентов является очень сложной задачей т.к. не дает возможности видеть весь текст целиком и отвлекает внимание на работу с «мышкой» или клавиатурой.

Однако многие трудности, возникающие при создании интернет-программ преодолимы. Все эти недостатки можно нивелировать, если при составлении программы учитывать разные типы личности студентов. Безусловно, такой вид обучения имеет большие перспективы, и вместе с дальнейшим распространением интернета совершенствуются и обучающие интернет-программы. Материал в такой программе может излагаться в различном виде: это и тексты, содержащие новую информацию, и диалоги видных ученых об изучаемых проблемах, и визуальные образы и даже учебные фильмы. Ссылки, содержащиеся в программе, дают возможность усваивать материал в том виде, который более удобен для восприятия студентами различных психологических типов. Проверку усвоения предложенного учебного материала можно осуществить в виде вопросов теста или в виде практических упражнений, выполняемых в режиме «онлайн». Тренировки больше похожи на игры с соревновательным элементом. В базе данных сохраняется вся информация: время работы учащегося, количество попыток при выполнении практического задания или теста, оценки. На чатах и форумах можно обсудить все проблемы, возникающие при обучении.

Обязательным условием проведения занятий является выход в интернет в определенный день и в определенное время (соответственно расписанию занятий). У студентов, не имеющих доступа к скоростному интернету,

должна быть возможность доступа к интернету из учебных компьютерных аудиторий.

В настоящий момент Нагибиной Н.Л. и ее сотрудниками разработаны и активно используются программы по курсам «Дифференциальная психология», «Визуальная диагностика» и «Психология искусства: типологический подход» [1;4]. Обратная связь от студентов показала высокую популярность и результативность данных программ.

При создании программы обучения визуальной диагностике, например, учитывались такие факторы: темп усвоения материала, работоспособность учащегося, его когнитивный стиль и предпочитаемые стратегии развития. Мы специально предоставили возможность студентам вступить в открытую дискуссию с преподавателями этого курса после его окончания. Целью дискуссии было получение обратной связи о качестве преподавания этого курса. В дискуссии принимали участие студенты выпускных курсов вечернего и дневного отделения факультета психологии Московского института психоанализа и МосГУ. Всего прошли обучение более 1000 человек. В начале курса была предложена экспресс-диагностика на определение рациональной и иррациональной направленности личности по системе психологических типов Нагибиной Н.Л.[3], а в конце курса - ряд вопросов, касающихся достоинств и недостатков такой формы обучения.

Таким образом, мы смогли узнать не только общее мнение о курсе, но и мнения учащихся различных психотипов: рационалов и иррационалов. К основным недостаткам были отнесены вопросы технического характера (напр., не все студенты оказались продвинутыми пользователями PC). Положительно отмечено студентами учет их индивидуальности и возможность самостоятельного выбора наиболее удобных форм учения. Рационалы отметили, что материал излагается четко, структурировано, одно вытекает из другого; структура ясна и понятна.. Иррационалы говорили о том, что очень полезны наглядные примеры, практические задания дискуссии на определенную тему из лекции; подача материала в виде образной презентеции. И те, и другие особенно отметили положительное влияние на усвоение материала возможность открытого общения студентов с преподавателями.

Таким образом, можно наметить следующие пути обучения учащихся в соответствии с их типами:

1. Необходимо обеспечить всех преподавателей знанием типов людей и их проявлениями в учении и обучении и сформировать умения, если не создавать, то хотя бы использовать системы обучения, созданные другими и подходящие для учащихся любых типов, независимо от того типа, к которому они принадлежат сами. Для этого в системе подготовки преподавателей нужно резко усилить курс дифференциальной психологии и не только в теоретическом, но и особенно в практическом отношении. Очень важно создавать разные учебники, пособия, контрольные задания по

каждому предмету, ориентированные на разные типы личности учащихся, что скорее всего сделают авторы соответствующих типов личности.

2. Студенты и преподаватели должны учиться работать с разнообразными учебными материалами, предназначенными для обучения учащихся разных типов, независимо от их собственно типа личности и стиля обучения. Это радикальное условие, позволяющее реализовать дифференцированное обучение с учетом индивидуальности учащихся и стилей учения.

3. Решение традиционной задачи современной практики обучения - формирования умения учиться - также можно сделать более успешным, используя знания о типах личности и стилях обучения-учения. Усвоение знаний о типах личности и познавательных стилях должно стать важным компонентом обучения всех учащихся общим учебным умениям.

Как показывает практика, современный студент хочет не только получить диплом, но знать и уметь. Он легко осваивает компьютерные технологии в обучении, при этом качество усвоения материала возрастает в связи с усилением объективной оценки полученных знаний и умений и ухода от пристрастной позиции преподавателя.

Summary. In this article some results of the empirical researches conducted for the purpose of optimization of educational process by means of Internet technologies are considered. Interaction of the teacher and student in the course of Internet training is considered as the specific type of communication mediated by typological features of participants of this process.

Keywords: Internet training, typology, psychological types.

Литература

1. *Артемцева Н.Г.* Особенности обучения визуальной диагностике по Интернету // Высшее образование для XXI века: III Международная научная конференция, МосГУ, 18–20 октября 2006 г. : доклады и материалы. Вып. 7. / Под общ. ред. И. М. Ильинского. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2006. С. 171-179.

2. *Артемцева Н.Г., Ильясов И.И., Нагибина Н. Л. и др.* Познание и личность: Типологический подход / Науч. Ред. д. психол. н., проф. И.И.Ильясов. - М.: Книга и бизнес, 2004.

3. *Нагибина Н.Л.* Психологические типы личности: влияние на музыкальную деятельность и обучение музыке. Дисс. …доктора психол. наук. - М, 2002.

4. *Нагибина Н. Л.* Интернет-технологии в дифференцированном подходе к обучению // Высшее образование для XXI века: III Международная научная конференция, МосГУ, 18–20 октября 2006 г. : доклады и материалы. Вып. 1. / Под общ. ред. И. М. Ильинского. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2006. С.315-317.

5. *Нагибина Н.Л., Артемцева Н.Г.* Познание, детерминированное психологическим типом личности //В кн. Общение и познание / Под ред. В.А.

Барабанщикова и Е.С. Самойленко.- М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2007. С.84-115.

Резолюция II Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Современные проблемы психологии и образования в контексте работы с различными категориями детей и молодежи»

Участники II Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Современные проблемы психологии и образования в контексте работы с различными категориями детей и молодежи», состоявшейся 26-27 апреля 2018 года (далее – Конференция), обсудили психолого-педагогические аспекты работы с детьми и молодежью с различными особенностями развития, а также актуальные проблемы психологии и образования.

Участники Конференции, основываясь на анализе состояния психологической работы с различными категориями детей и молодежи в современных учреждениях образования и здравоохранения, отметили необходимость пересмотра существующей практики психологического сопровождения: нормативно-правовое обеспечение работы психологических служб, организационные и содержательные основы системы психологического сопровождения различных групп населения.

Данная резолюциия содержит в себе проект концепции государственной работы в области здравоохранения, образования и социальной сферы.

Участники Конференции приняли следующие решения:

- В области организации психологической помощи в системе здравоохранения необходимо:

Во-первых, создать организационно-методическую структуру психолого-психотерапевтической службы (утвердить должность Главного психолога и психотерапевта Минздрава РФ, создать организационно-методический отдел службы; определить единый порядок маршрутизации психолого-психотерапевтических пациентов от профилактических этапов до интенсивных видов оказания помощи и поддерживающей терапии).

Во-вторых, интегрировать психолого-психотерапевтическую помощь с соматической медициной; разворачивать психолого-психотерапевтические подразделения на базе общесоматических клиник, что исключает

стигматизацию и обеспечивает комплексное лечение психических и психосоматических расстройств.

В-третьих, организовать оказание психолого-психотерапевтической помощи полипрофессиональными бригадами (врачи-психотерапевты, психологи, социальные работники, медицинские сестры), на основе медико-психологической (клинико-аналитической) модели психотерапии.

В-четвертых, приблизить психолого-психотерапевтическую помощь к населению на основе территориального принципа.

В-пятых, организовать оказание специализированной психолого-психотерапевтической помощи для лиц пожилого возраста и тех, кто находится в кризисных ситуациях.

В-шестых, разработать качественную подготовку и непрерывное образование психологов и психотерапевтов по клинической психологии и психиатрии.

В-седьмых, организовать подготовку среднего медицинского персонала для работы в психолого-психотерапевтических бригадах: включить в дополнительные образовательные программы по подготовке специалистов «Сестринское дело» предмет «Психология личности», «Психосоматика» и «Психотерапия», с целью обучения медицинских сестер базовым методам психологической помощи и психотерапии, понимания проводимых психокоррекционных техник и работы в полипрофессиональной бригаде.

- В области повышения психологического здоровья населения РФ необходима реализация следующих превентивных мер:

1. Психологическая помощь должна быть так же доступна, как и любая врачебная помощь. Во многих странах Европы и Мира, психологическая помощь входит в медицинскую страховку.
2. В медицинских учреждениях и поликлиниках различного профиля необходимо создавать психологические службы и отделения, и в штатное расписание включать ряд психологов разного профиля и специализации. Например, психолога консультатнта, нейропсихолога, клинического психолога, психолога-психотерапевта, возрастного психолога и семейного психолога. Вид их деятельности может включать весь спектр психологической помощи: консультации, психологическая коррекция, тренинги, психодиагностика и психологическое сопровождение.
3. В патронаже новорожденных осуществляемом медицинским персоналом детских поликлиник на первом месяце жизни ребенка, необходимо включать патронаж детского и семейного психолога. Так как ряд проблем в семье и в отношении воспитания ребенка можно выявить и начать профилактическую работу с семьей в этот период.
4. В некоторых женских консультациях и родильных домах уже эффективно работают психологи. Но их деятельность весьма ограничена дородовым сопровождением или индивидуальными

консультациями беременных. Необходимо оказывать психологическую помощь женщинам (и семьям) и после рождения ребенка. Это связано не только с психоэмоциональными и психофизиологическими особенностями женщин, но и с возможностью выявления послеродовых депрессивных расстройств у женщин, и проводить профилактику агрессивного поведения по отношению к женщине и ребенку. Необходимо проводить работу по повышению психологической эффективности семьи и преодолению кризисов в семьях.

5. Следует увеличить штат психологов в детских дошкольных учреждениях и в школах. Как показывает практика современных школ, компетенций педагога-психолога в школе не хватает для решения ряда проблем, возникающих в современной школе. И это связано не с особенностями образования педагогов-психологов в школе, а с разноплановостью проблем и нехваткой времени. Так, на сегодняшний день в школах не хватает нейропсихологов, семейных психологов, социальных психологов, психологов специализирующихся на работе с одаренными детьми и имеющими ограничения в развитии.
6. Комплекс психологической работы в школе должен быть направлен на работу с каждым школьником в отдельности, с детским коллективом, педагогическим составом, семьями и родителями обучающихся. И это работа не одного специалиста, а психологической службы созданной при каждой школе.
7. В школьную программу следовало бы включить в качестве дисциплины по выбору и с учетом возможности школы, такие мероприятия, как основы коммуникативного тренинга, навыки общения без конфликтов, этика и психология взаимоотношений между людьми и т.д. Перед началом занятий в школах, хорошо бы проводить ритмическую разминку. А в вечернее время, организовывать для обучающихся занятия по йоге и цигуну, что позволяло бы снизить эмоциональное возбуждение и научиться школьникам основам саморегуляции поведения.
8. Создание психологических служб в образовательных учреждениях поможет решить ряд вопросов не только связанных с образованием и получением профессиональных знаний ребенком, но и позволит более эффективно развивать личность обучающихся. И, в целом, повысить уровень психологического здоровья населения.
9. В ЗАГСах следовало бы предоставить возможность психологам проводить диагностику на психологическую совместимость желающих вступить в брак. При ЗАГСах следовало бы проводить коммуникативные психологические тренинги, оказывать психологическую помощь и консультации населению.

10. В некоторых странах Мира хорошо зарекомендовала себя практика обязательной медиации лиц, подающих заявление на расторжение брака. Что позволяет преодолеть конфликты между супругами, снизить количество разводов и существенно улучшить психологический климат в семье. Следовательно, семейные и социальные психологи консультанты могут быть востребованы и при юридических консультациях.

- В области повышения качества образования на территории РФ:

1) Поддержать общественные организации, работающие в сфере просвещения и науки;

2) Изменить школьные образовательные стандарты и профстандарты;

3) Ввести, наряду с ЕГЭ, альтернативные формы вступительных экзаменов в высшие учебные заведения;

4) Модернизировать и сохранить систему начального профессионального образования;

5) Выстроить систему связи вузов с различными предприятиями с целью скорейшего внедрения инноваций в производство и целенаправленной подготовки профессиональных кадров для экономики;

6) Возродить систему инспекции качества учебно-методической деятельности педагогов, с постоянной формой переобучения учителей в области учебно-методической и дидактической деятельности;

7) Делегировать полномочия в области аттестации научных кадров высшим учебным заведениям;

8) Ввести в России одноуровневую систему подготовки научных работников (докторантуру, Ph.D).

- В области профилактики жестокого обращения в семье, а также с детьми на территории РФ:

1. Должна быть сформирована государственная идеология, призванная формировать в обществе приоритет семьи, осознание важности охраны материнства, отцовства и детства, с учетом положительного опыта передовых в плане экономического содержания, организации защиты и снижения смертности стран, а также традиционных религиозных конфессий – Христианства, Ислама и Буддизма. Обеспечить закрепленную законодательно на постоянной основе материальную поддержку семьям, в которых воспитываются дети, а также молодым семьям (до 35 лет).

2. Изложить статью 116 УК РФ в следующей редакции:

«Статья 116. Побои»

Нанесение побоев или совершение иных насильственных действий, причинивших физическую боль, но не повлекших последствий, указанных в статье 115 настоящего Кодекса, в отношении близких лиц, а равно из хулиганских побуждений, либо по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды, либо по мотивам ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы

- наказываются обязательными работами на срок до трехсот шестидесяти часов, либо исправительными работами на срок до одного года, либо ограничением свободы на срок до двух лет, либо принудительными работами на срок до двух лет, либо арестом на срок до шести месяцев, либо лишением свободы на срок до двух лет.

Примечание. Под близкими лицами в настоящей статье понимаются близкие родственники (супруг, супруга, родители, дети, усыновители, усыновленные (удочеренные) дети, родные братья и сестры, дедушки, бабушки, внуки) опекуны, попечители, а также лица, состоящие в свойстве с лицом, совершившим деяние, предусмотренное настоящей статьей, или лица, ведущие с ним общее хозяйство."

3. Вернуть в школьную программу предмет «Этика и психология семейной жизни», направленного, прежде всего, на профилактику психологического, физического и сексуального насилия в семье, а также на гендерное и сексуальное просвещение;

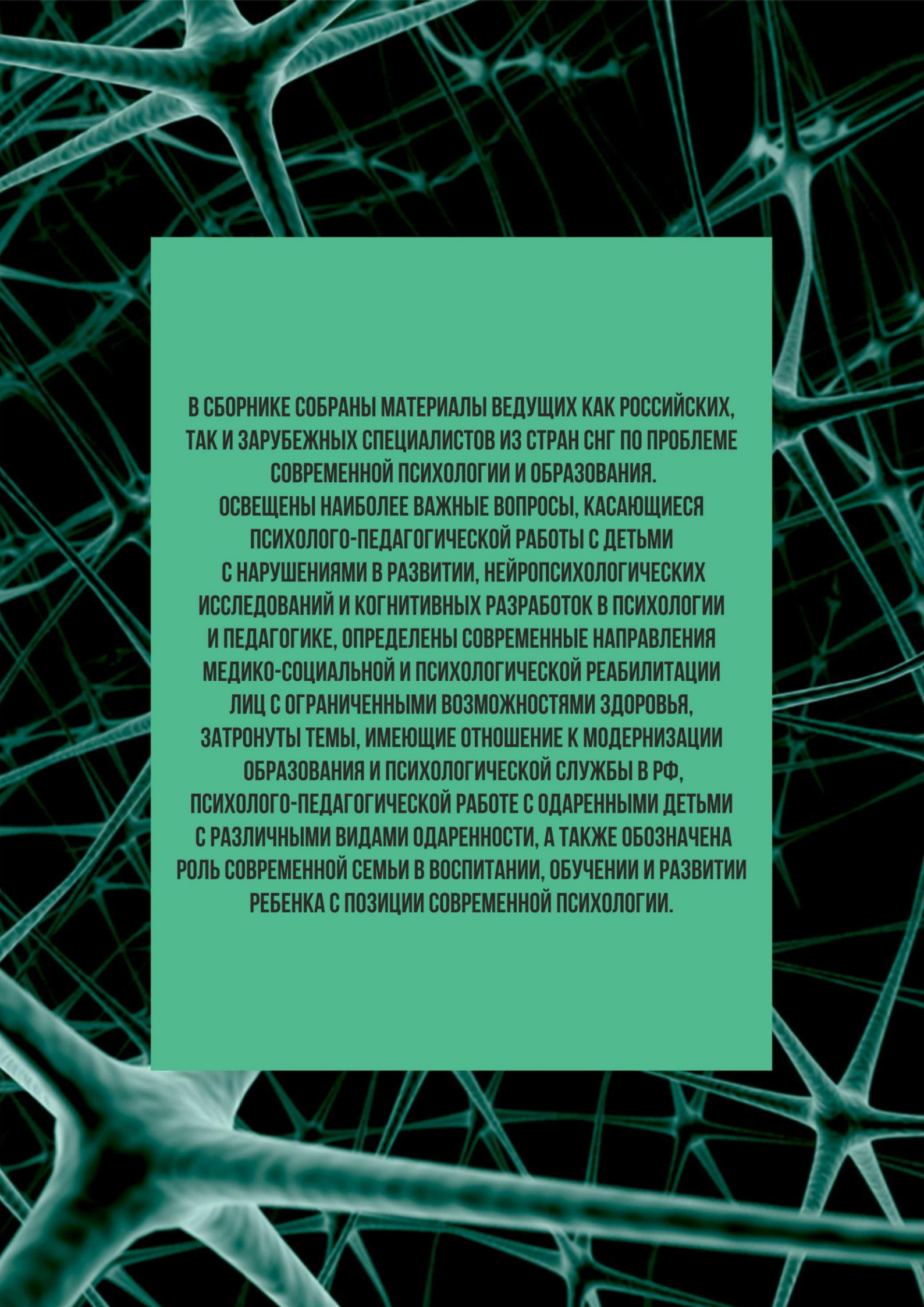
Таким образом, целенаправленное и комплексное развитие психологической помощи населению, популяризация научно-психологических знаний, психологическое просвещение, развитие психологических служб и оказание доступной помощи психологами различных специализаций, позволит преодолеть ряд проблем в современной семье. Что в целом повысит психологическое здоровье населения России.

Дорогие друзья!

Приглашаем Вас принять участие в мероприятиях, посвященных Международному дню голоса в России. Международный день голоса отмечается ежегодно 16 апреля во многих странах мира. Идея проведения этого праздника родилась в Бразилии еще в конце 90-ых годов. В 2019 году Международный день голоса в России будет отмечаться уже в одиннадцатый раз. Традиционный организатор Международного дня голоса в России — ФГБУ «Научно-клинический центр оториноларингологии ФМБА России».

Основная цель проведения Международного дня голоса: объединение усилий представителей медицины, психологии, культуры и науки для популяризации информации о роли голоса в жизни человека, его коммуникативной и эмоциональной составляющей, возрастных и половых отличиях. На базе ФГБУ «Научно-клинический центр оториноларингологии ФМБА России» Вас ожидают лекции, семинары, мастер-классы, а также информационно-просветительские интервью. Все мероприятия подготовлены для самой широкой аудитории. Ждем Вас у себя в гостях!

Секретарь оргкомитета по организации мероприятий Международного Дня Голоса в России:
Мария Леонидовна Исаева
Тел. +7-906-736-05-84
E-mail: kuzukina@mail.ru



В сборнике собраны материалы ведущих как российских, так и зарубежных специалистов из стран СНГ по проблеме современной психологии и образования. Освещены наиболее важные вопросы, касающиеся психолого-педагогической работы с детьми с нарушениями в развитии, нейропсихологических исследований и когнитивных разработок в психологии и педагогике, определены современные направления медико-социальной и психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, затронуты темы, имеющие отношение к модернизации образования и психологической службы в РФ, психолого-педагогической работе с одаренными детьми с различными видами одаренности, а также обозначена роль современной семьи в воспитании, обучении и развитии ребенка с позиции современной психологии.