НАУЧНОЕ ПАРТНЕРСТВО «АРГУМЕНТ»
МОЛОДЕЖНЫЙ ПАРЛАМЕНТ ГОРОДА ЛИПЕЦКА
ЦЕНТР ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ «ЭКИС»
СЕВЕРО-ЗАПАДНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЗАОЧНЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР «АКСИОМА»
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР «ДЕ-ФАКТО»

«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ»

Российская Федерация, г. Липецк, 20 марта 2010 г.

СБОРНИК ДОКЛАДОВ

международной научной заочной конференции

Том II Психологические науки

Издательский центр «Де-факто» Липецк, 2010

НАУЧНОЕ ПАРТНЕРСТВО «АРГУМЕНТ» МОЛОДЕЖНЫЙ ПАРЛАМЕНТ ГОРОДА ЛИПЕЦКА ЦЕНТР ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ «ЭКИС» СЕВЕРО-ЗАПАДНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЗАОЧНЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР «АКСИОМА» ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР «ДЕ-ФАКТО»

«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ»

Российская Федерация, г. Липецк, 20 марта 2010 г.

СБОРНИК ДОКЛАДОВ

международной научной заочной конференции

Том II Психологические науки

Ответственный редактор: А.В. Горбенко

Издательский центр «Де-факто» Липецк, 2010 ББК 88 УДК 159.9 A43

Актуальные вопросы современной психологии и педагогики [Текст]: Сборник докладов международной научной заочной конференции (Липецк, 20 марта 2010 г.). Т. II. Психологические науки / Отв. ред. А.В. Горбенко. – Липецк: Издательский центр «Де-факто», 2010. – 224 с.

Сборник включает тексты научных докладов участников Международной научной заочной конференции «Актуальные вопросы современной психологии и педагогики», состоявшейся 20 марта 2010 г. в г. Липецке (Российская Федерация). В сборнике представлен 151 научный доклад из семи стран Европы и Азии: Белоруссии, Болгарии, Казахстана, Латвии, Литвы, России, Украины.

Доклады сгруппированы по секциям в соответствии с принятой классификацией направлений в психологической и педагогической науке.

Редакционная коллегия сборника:

О.В. Воробьева

А.Д. Шматко

А.В. Горбенко

Д.Н. Мясоедов

К.Д. Захаров

С.В. Довженко

А.Е. Сундеев

Е.М. Мосолова

В.В. Черепнин

А.И. Егоров

ISBN 5-901510-05-4

ОГЛАВЛЕНИЕ

Секция 2.1. «Общая психология,	психология личности, история
психоп	ОГИИ»

Н.А. Брудная. О современных теоретических аспектах социализации и социально-психологической адаптации	
Н.А. Брудная. Факторы социализации, влияющие на формирование группы риска подростков, употребляющих ПАВ	9
Н.А. Камнева. Конструкты как гендерных характеристик, мускулинности и фемининость как специфика конфликтного	11
поведения в семьеА. В растительных растительных в семьеА.О. Карасевич. Карта осознания динамического блока психики К.В. Краева. Исследование личностных ресурсов преодоления	
стресса (на примере студентов)	21
воспитывающих ребенка с интеллектуальной недостаточностью	24
Секция 2.3. «Психология труда, инженерная психология, эргономика»	
Ю.В. Новожилова. Исследование смысловой сферы педагога	29
Г.Ю. Самигуллина, Г.М. Льдокова. Психические новообразования периодов профессионального становления	34
В.А. Слюсаренко. Психологические факторы, способствующие развитию организаторских способностей будущего учителя музыки	20
в процессе обучения Н.П. Трошина. Ценностно – мотивационная сфера предпринимателей и менеджеров	
Секция 2.4. «Медицинская психология»	
E.B. Захарова. Семья ребенка с онкогематологическим	
заболеванием как участник лечебно-реабилитационного процесса <i>Н.Т. Колесник, Е.А. Киселева.</i> Психология инвалидности как	45
частный раздел клинической психологии	48
первородящих и повторнородящих женщин в динамике беременности	53
O.B. Прохорова, В.Н. Прохоров. Стрессогенные факторы при беременности как психосоматическая проблема	56
А.А. Яворский. К проблеме самоубийства на примере военнослужащих, совершивших аутоагрессивные действия	
Секция 2.5. «Социальная и политическая психология»	
М.А. Бамбуляк, И.Д. Плотка, Н.Ф. Блюменау. Имплицитные измерения в изучении этнических установок жителей Латвии	68

Т.В. Бескова. Отношение человека к предполагаемой зависти других П.В. Замятина. Исследование конфликта в организации	
О.К. Миневич. Социально-психологические особенности	10
формирования ролевого репертуара у приемных детей	81
формирования ролового ролортуара у приомпых дотои	
Секция 2.6. «Юридическая психология»	
Н.В. Бельгарова. О перспективах применения психологических	
знаний в судебной системе	87
Секция 2.7. «Педагогическая психология»	
<i>М.Н. Балджи</i> . Психологический аспект взаимоотношений субъектов	
личностно-ориентированного образования	90
<i>Л. Боброва</i> . Особенности психофизических и социальных проблем	
академической молодежи: эмпирическое исследование	. 93
О.В. Вовденко. Некоторые аспекты социализации современных	
подростков	101
С.Н. Григорьева. Психолого-педагогические условия развития	
нравственной позиции детей дошкольников	103
А.В. Жукова. О проблеме реализации межкультурной парадигмы	400
современного языкового образования	108
С.В. Зверякова. Основные этапы становления понятия	100
«когнити́вный стиль»	109
оле зверякова, влияние когнитивного стиля полезависимость/поленезависимость на поведение человека в	
сфере общения	112
сфере оощения Е.Е. Кузнецова. Проблемы гиперактивности в учебном процессе	115
С.С. Куличева, Ю.В. Сапрыкина. Особенности работы с детьми,	110
склонными к девиантному поведению	119
<i>Л.И. Лашмайкина</i> . Психологические особенности познавательных	
задач в структуре деятельности учения	124
В.В. Ломакин. Нравственно-психологические особенности личности	
преступников должностных лиц (на примере взяточничества и	
изученных материалах 150 уголовных дел)	127
Л.С. Мелашич, Н.П. Шитякова. Отношение младших школьников к	
мотивам нечестного поведения	130
<i>Л.С. Мелаши</i> ч. Поведение младших школьников в ситуациях	
нравственного выбора	132
H.C. Обысова. Феномен креативности школьников в контексте	
культурно-исторической психологии: теория и практика вопроса	133
С.П. Осипенко. Сравнительный анализ развития креативности и	
интеллекта младших школьников	137
Т.А. Серебрякова. Экспериментальный подход к решению	
проблемы социокультурного развития детей в условиях	400
дошкольного образовательного учреждения	139
Т.В. Сидорина. Моделирование учебных заданий на основе социо-	445
психологических особенностей обучающихся	145
М.А.Титова. Особенности проявления тревожности у	447
современных подростков	14/

<i>Н.И. Хохлова</i> . К вопросу о планирующей функции в дошкольном возрасте	153
Секция 2.8. «Коррекционная психология»	
Т.Н. Войтик. Инклюзивное образование: проблемы, пути решения А.Р. Гузаева. Профилактика и коррекция употребления	. 159
ненормативной лексики среди подростков	164
России	
дошкольников с задержкой психического развития	170
психологическая коррекция осужденных несовершеннолетних	175
Секция 2.9. «Психология развития, акмеология»	
А.С. Алексеева. Теоретико-методологические аспекты исследования психологической культуры в структуре интегральной индивидуальности в студенческом возрасте	180
профессиональному обучению (на примере обучающихся профессионального лицея)	184
школьника	187
возраста	
школьном возрасте	194
самодвижения слушателя ФПК к вершинам продуктивности деятельности	197
О.А. Расходова, Н.И. Калаков. Исследование развития смысложизненных ценностей и профессионализма руководителей	202
социальной службы	
Ю.И. Фомина. Объем этнических представлений в младшем	
школьном возрасте	
развития личности	210

СЕКЦИЯ 2.1 «Общая психология, психология личности, история психологии»

Н.А. Брудная

О СОВРЕМЕННЫХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ СОЦИАЛИЗАЦИИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Киргизский Национальный университет им. Ж. Баласагына г. Бишкек, Киргистан

В условиях ускорения социально-экономического развития нашего общества проблема социальной адаптации приобретает особую актуальность. Исследования данной проблемы направлены на выявление факторов, механизмов, способствующих формированию наиболее эффективной форме социальной адаптации человека. Процесс социализации начинается с раннего детства, эксперименты Ж. Пиаже показали, что имеется ряд стадий интеллектуального развития ребенка, каждой из этих стадий свойственно овладение новыми навыками и познание окружающего мира. Взаимосвязь социального и биологического, в развитии ребенка определяет в последующем, формирование механизмов психологической адаптации, с помощью которых происходит его интеграция и приспособление к социальным условиям жизни. Понятие социализации и адаптивные тождественны, предполагает полную интеграцию индивида в социальный процесс.

- 1. Психологической основой различных теорий социализации личности является идея адаптации всех живых организмов к окружающей среде. Если мы рассматриваем личность, то необходимо отметить роль факторов, которые влияют на развитие психики. В отечественной психологии при рассмотрения процесса развития ребенка обычно исходят из идеи Л.С.Выготского, который выдвинул как важнейший для психологии исторический принцип понимания психических процессов. К началу каждого возрастного периода складываются специфическое для данного возраста отношение между ребенком и окружающей его средой, это специфическое отношение Выготский называет социальной ситуацией развития в данном возрасте (5). Мы предполагаем, что каждый период не просто определяет социальную ситуацию развития, он так же формирует адаптивные механизмы, которые зависят как от стадий формирования интеллектуальных процессов, (Ж. Пиаже), так и от уровня развития словарного запаса и развития творческого мышления. Эти адаптивные механизмы, дают возможность ребенку, согласно нашему исследованию [6], понизить уровень тревожности и улучшить коммуникативные возможности детей. Как и в детском возрасте, так и во взрослом, коммуникативные навыки, являются основным механизмом адаптации человека в социальной среде.
- 2. Ф.Б.Березин дает определение психической адаптации, как процесса установления оптимального соответствия личности и окружающей среды. В ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и

реализовать связанные с ними значимые цели (при сохранении физического и психического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды [2,с.5].Мы согласны с Ф.Б.Березиным, который выделил три аспекта психической адаптации: собственно психический. психологический и психофизиологический. Мы предполагаем, эти три аспекта взаимозависимы и при работе с группой риска нужно, объединять три направления - в коррекции личности, (собственно психический аспект), мотивационно – потребностной и ценностно- ориентированной сфере личности (социально-психологический аспект), мы предполагаем что основной формой, является работа с восстановлением волевых процессов личности (психофизиологический аспект). Мы считаем, что внешняя среда влияет на формирование группы риска, и существуют определенные поведенческих константы, которые характеризуют группу риска. [2] Мы согласны с Ф.Б.Березиным, который считает, что недостаточность арсенала приспособительных реакций и набора стереотипов прошлого опыта может выступать как причина развития реакций напряжения или стресса – основных адаптационных механизмов. Мы можем предположить, что недостаточный набор приспособительных реакций, т.е. адекватных форм реагирования на ситуации вызывающие эмоциональное напряжение, проблемные ситуации, которые в подростковом возрасте являются практически каждодневными и могут служить пусковым механизмом для принятия различных ПАВ, как средств, которые снимают напряжение и стресс.

3. Мы можем предположить что, причинами психопатоподобных форм поведения обычно являются неправильные типы воспитания индивида в семье. И, как показывает исследование, Блума Ф., и др. авторовусловия жизни, уровень обеспечения гармоничного развития всех психических процессов и есть основное условие нормативного психологического развития. Детей, чьи психологические аномалии связаны с плохими условиями жизни в 10 раз больше, чем тех, у кого они могли быть следствием неблагополучных родов». При этом «плохие условия» включали недоедание, дурное обращение с детьми, психологическую запущенность (родители не разговаривали с ребенком, не проявляли к нему теплых чувств, не стимулировали его развитие). [3]

В зависимости от факторов, которые мы описали выше, происходит определенный комплекс взаимозависимых условий выживания. Основным критерием этих факторов является приспособляемость индивида в зависимости то его индивидуально типологических особенностей. По мнению Л.И.Анцыферова существует критерий «экспериментирования с жизненными ролями»: человек принимая на себя роль, выбирает способ существования и ведет себя в соответствии с требованиями роли. Когда человек самоопределяется, пережитые формы не исчезают, а существуют в виде «эскизов». В слабоструктурированных ситуациях эти «эскизы» могут способствовать выживанию. В качестве механизмов социальнопсихологических адаптации, она различает критерий активности-

пассивности: приспособления и приспосабливания –которые она рассматривает, как конформные реакции, подражание, заражение, внушение, убеждение. [1] Можно предположить, что первостепенную роль в формировании патохарактерологических особенностей играет принадлежность индивида к определенным социальным, культурным условиям, в которых в большинстве случаев индивид борется за свое существование.

4. Личностный ресурс это понятие запаса различных структурнофункциональных характеристик человека, обеспечивающих общие виды жизнедеятельности и специфические формы адаптации (4). Основным механизмом социальной адаптации, являются индивидуально- личностные характеристики, они также определяет группу риска от ПАВ. Завьялова Е. К. определяет понятие личностного ресурса, как ряд структурных характеристик, каковыми являются индивидуальные психологические качества, начиная от свойств темперамента и заканчивая эмоциональными, интеллектуальными и коммуникативными характеристиками, мы так же согласны с тем, что «стрессоустойчивость» является одним из механизмов социальной адаптации. От способности человека адекватно понимать и принимать свой личностный ресурс зависит не только построение сценария его жизни, но и адаптивность его поведения. [13].

Выводы: На основе проведенного теоретического анализа мы предполагаем, что социальная среда влияет на формирование патохарактерологических особенностей личности и подтверждает нашу концепцию о том, что принадлежность индивида к определённой социальной среде определяет поведенческие константы, которые характеризуют группу риска. Индивидуально психологические качества личности, начиная от свойств темперамента, эмоциональной, волевой, интеллектуальной и коммуникативной сферы составляют личностный ресурс, который лежит в основе всех адаптивных механизмов. Мы можем предположить, что недостаточный набор приспособительных реакций, т.е. адекватных форм реагирования на ситуации вызывающие эмоциональное напряжение, могут служить пусковым механизмом для принятия различных ПАВ, как средств, которые снимают напряжение и стресс.

Литература

- 1. Анцыферова Л.И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности. //Психологический журнал, 1996, С.60-71.
- 2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л. 1988, 270 с.
- 3. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум, поведение. М.; Мир, 1988; 170)
- 4. Бодров В.А. Когнитивные процессы и психологический стресс. //Психологический журнал, 1994, № 6, С.121-128.

- 5. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч. В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4.
- 6. Брудная Н.А. Воображение в структуре школьной зрелости., Автор., канд., дисс., М, 2000.
- 7. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. Гидденс Э. Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999
- 8. Корнилов А.П. Саморегуляция человека в условиях социального перелома. //Вопросы психологии, 1995, № 5, С.69-89.
- 9. Коржова Е.Ю. Жизненные ситуации и стратегии поведения. //Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1997, C.75-88.9.
- Свенцицкий А.Л. Социальная психология. М.: Проспект, 2009., стр.99.
 Свенцицкий А.Л. Краткий психологический словарь. М.: Проспект, 2008
- 11. Современная западная социология словарь. Давыдов Ю.Н., Ковалёва М.С., А.Ф. Филиппов. М.: Политиздат.1990.cтр.317.
- 12. Завьялова Е.К. Психологические механизмы социальной адаптации человека//Вестник Балтийской педагогической академии./СПб.2001, вып.40, с.55-60.. ЕКЗ
- 13. Н.Е.Шустова, В.В. Гриценко., Социально-психологическая адаптация молодежи и отношение к социальным нормам. // «Психологический журнал» 2007, то 28, № О 1, с. 46-57

Н.А. Брудная

ФАКТОРЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГРУППЫ РИСКА ПОДРОСТКОВ, УПОТРЕБЛЯЮЩИХ ПАВ

Киргизский Национальный университет им. Ж. Баласагына г. Бишкек, Киргистан

В настоящее время социализация подростков происходит в условиях стихийного взаимодействия индивида с социальной средой. Процесс социализации продолжается на протяжении всей жизни. Но одним из самых важных периодов социализации проходит в детском и юношеском возрасте. На формирование социализации оказывает большое воздействие воспитание молодого поколения. Если общество отказывается от целенаправленного проведения воспитательных функций через официальные институты, то это приводит к деформации социальных структур личности ребенка. Эта ситуация крайне опасна, т.к. при отсутствии четких социальных ориентиров, общеобразовательных воспитательных программ при не сформированной ценностной потребностно-мотивационной структуры не проходит формирования гармоничного личностного потен-

циала личности, а он является основным в преодолении стрессовых и проблемных ситуаций. В настоящее время школа не учитывает индивидуально-психологические особенности детей и подростков, не уделяется достаточного внимания социокультурным, этническим, этнопсихологическим особенностям учащихся. Эстетическое воспитание становится привилегией частно- государственной системы образования.

В нашем исследовании мы исходили из гипотезы, что существуют психологические и патопсихологические характеристики процесса наркотизации, которые способствуют разным формам дилинквентного поведения. Группа риска может быть выявлена путем сравнения и сопоставления подростков, различающихся по степени риска, разделенных по средствам социологического анкетирования. В ходе работы было исследовано 657 подростков, из них (мальчиков 300, девочек 357) в возрасте от 14-16 лет. В исследовании были включены учащиеся 9 классов средних школ г. Бишкека (2 элитные школы, 2 гимназии, 2 простые школы). В связи, с чем были охвачены все социальные слои, и было выявлено 14 этнические групп.

В исследовании применялись методы психологической диагностики с использованием стандартизированных методик. Экспериментальный метод. Метод социометрии (анкетирование).



Рис. 1. Наличие наркотического окружения – ответы 1 группы

1. Если рассматривать аспект социализации группы риска подростков необходимо отметить, что существуют 3 группы подростков. Мы выделяем нормативную социализацию подростков с выполнением всех социально одобряемых форм поведения, мы опираясь на наше исследование можем утверждать, что это подростки 1 группы (см. рис. 1) которые имеют определенный круг общения и они не связаны с группой риска, по формам поведения, т.е. эти подростки не имеют представления о формах и видах наркотического продукта, за исключением «насвая», (этот про-

дукт свободно продается, и на него нет никаких, официальных запретов распространения), они не имеют никакого представления и об элементах наркотического опьянения. 2 группа подростков (см. рис. 2)



Рис. 2. Наличие наркотического окружения – ответы 2 группы

- группа риска, которая имеет контакты с 1 и 3 группами, так как они имеют частичное представление о формах видах приема ПАВ, но они не знакомы с элементами наркотического опьянения. 3 группа (см. рис. 3)



Рис. 3. Наличие наркотического окружения – ответы 3 группы

-это группа подростков не только знакома с элементами наркотического опьянения, но она имеет опыт наркотического опьянения, а так же эпизодическое употребление ПАВ. Следовательно, контакты со сверстниками моделируют группу риска. Мы предполагаем, что ситуации неуспеха в школьной среде играет не последнюю роль в формировании группы риска. Надо отметить, что в настоящее время проблема риска связана с воспитанием и образованием детей.

2. Б.Г.Ананьев отмечал важную роль социальных связей личности с людьми своего класса, общественного слоя, профессии и т.д., с которыми

данная личность вместе формировалась в одно и то же историческое время, была свидетелем и участником событий, о которых младшие будут знать лишь из преданий, литературы и т.д. Принадлежность к определенному поколению является существенной характеристикой конкретной личности. (1)

Классовая и средовая зависимость формирует нравственный облик или облик социально одобряемого поведения. Одна из форм подростковых реакций «реакция группирования» являются основной в формировании социальной принадлежности индивида к группе риска. В этот период жизни, важную роль играют как первичные, так и вторичные агенты социализации. Социализацию здесь можно рассматривать с позиции социального контроля, от уровня контроля семьи, учителей, близких родственников, и других институтов воспитания зависит вся последующая жизнь подростка. Социальный контроль является элементом социальных институтов, который обеспечивает следование социальным нормам, правилам деятельности, соблюдение нормативных требований и ограничений в поведении. Как элемент социального управления социальный контроль действует по принципу обратной связи. Социальный контроль реализуется в процессе социализации, когда происходит усвоение индивидом социальных норм и ценностей, формируется самоконтроль, принимаются различные социальные роли. что предполагает выполнение ролевых требований и ожиданий.

Основной функцией социального контроля является создание условий для устойчивости социальной системы, сохранения социальной стабильности и в то же время для позитивных изменений в системе. Это требует от социального контроля большой гибкости, способности распознавать различные по социальному смыслу отклонения от социальных норм деятельности: дисфункциональные, приносящие обществу вред, и необходимые для его развития, которые важно допускать и поощрять. Недостаточный контроль, как и чрезмерный контроль, нарушают формирование нормативной социальной установки.

Выводы: В настоящее время нет четкой программы воспитывающей ценностно-идеологический пласт, который формирует личностную направленность на социально одобряемые формы поведения. Задачей нашего исследования является выявление аспектов социализации, выявление основных функций социального взаимодействия первичных и вторичных агентов социализации, а так же факторов которые могут повлиять на формирование нормативной социальной установки в подростковом возрасте, на введение в общеобразовательные учреждения программ для своевременного выявления группы риска. Процесс социализации является основным этапом в формировании личности в подростковом возрасте. Кроме выделенных двух функций социализации, передачи культурного опыта из одного поколения в другое. Мы выделяем фактор социального контроля, который включает агенты первичной и вторичной социализации, и фактор семьи. Эти факторы включают обе функции, семья передает культурные традиции, и контролирует процесс воспитания, так же важ-

ную роль играет фактор подросткового группирования, как основного в формировании межличностных отношений в подростковом возрасте.

Литература

- 1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. унта, 1968.
- 2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект-Пресс. 1996.
- 3. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч. В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4
- 4. Гилинский Я.М. Стадии социализации индивида // Человек и общество. Вып. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1971.
- 5. Методы социальной психологии // Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977.
- 6. Свенцицкий А.Л. Социальная психология. М.: Проспект, 2009.
- 7. Социология молодежи. //Под ред. В.Т. Лисовского. СПб: Изд-во СПбГУ, 1996.
- 8. Краткий словарь по социологии. Под ред. ГвишианиД.М., Лапина Н.И.,
- 9. Мудрик А. В. Социализация и смутное время. М., 1991

Н.А. Камнева

КОНСТРУКТЫ КАК ГЕНДЕРНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК, МУСКУЛИННОСТИ И ФЕМИНИНОСТЬ КАК СПЕЦИФИКА КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СЕМЬЕ

Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина г. Тамбов, Россия

В ходе исследования были выявлена структура гендерных характеристик, приводящая к гендерно-ролевому конфликту в семье. Результаты исследования показывают, что в основе супружеских конфликтов лежат гендерные противоречия, выражающиеся в стремлении членов семьи к удовлетворению своих запросов. Получены данные, которые определяют удовлетворенность гендерной ролью.

В данной статье рассматриваются конструкты гендерных характеристик: маскулинность и фемининость, лежащие в основе семейного конфликтного поведения. Понимание содержания и структуры, влияние гендерных конструктов на частоту семейных конфликтов позволит определить пути коррекции взаимодействия участников в конфликте. Более того, лежащие в основе конфликтного поведения маскулинность и фемининность, определяющие наряду с другими составляющими его типы, детерминируют потребность исследований конструкторов гендерных характе-

ристик личности в совокупности с другими индивидуальными ее особенностями.

Психологические состояния, появляющиеся в ситуациях, когда гендерные роли оказывают негативное влияние на супругов, приводят к гендерно-ролевым конфликтам.

В настоящее время мужская роль переживает глубокий кризис, спровоцированный переменами в обществе. Традиционные мужские способы проявления заботы (например, финансовое обеспечение семьи) не ценятся так высоко, как прежде, а вместо этого от мужчин ожидается выражение нежных чувств — поведение, выходящее за границы традиционной мужской роли и требующее навыков, которыми мужчины не обладают. Следовательно, мужественность подвергается реконструкции, цель которой в том, чтобы сохранить все хорошие аспекты, относящиеся к роли, и исключить устаревшие и нефункционирующие части.

Не исключено, что именно с этого момента важнейшей характеристикой семейного конфликта, возникшего как особая форма противоречий в системе противоречий, стал рассматриваться тот факт, что в противоречия вступают не определенные феномены, а отношения к ним конфликтующих супругов, сопровождающиеся их переживанием, эмоциональным напряжением.

Под эмоциональным напряжением подразумевается, что мужчины не должны выражать чувства, показывать эмоциональную слабость и обязаны сами решать собственные проблемы. Причины того, что мужчины получают меньшую эмоциональную поддержку со стороны и имеют меньше подлинно близких отношений, кроются именно в этом запрете на проявление эмоций.

Еще одна причина необходимости изменения традиционного разделения домашнего труда состоит в том, что конфликты по поводу выполнения домашних обязанностей и ухода за детьми являются одним из основных источников напряжения в отношениях между супругами.

Конфликт, возникающий в случае когда мужчине трудно поддерживать стандарт традиционной мужской роли, вынуждает его проявлять поведение, характерное для женской роли.

Многим мужчинам сложно даются эти действия, так как они связывают их с женственностью, а процесс социализации определял избегания любых проявлений женственности.

Традиционная мужская роль может также противостоять равенству в домашних делах, поскольку мужчины ассоциируют работу по дому с женщинами и женственностью.

К ролевым конфликтам также относятся конфликты, связанные с проблемой доминирования, суть которой состоит в выяснении отношений между супругами и не желание уступать друг другу. Если на роль хозяина в семье претендуют оба супруга и всячески демонстрируют свои претензии, то в такой семье конфликты неизбежны.

Социальная психология, в свою очередь, долгое время отказывалась признавать гендер как составляющую основу одного из самых силь-

ных диалектических противоречий, определяющих взаимодействия людей в социуме. Для изучения установок личности относительно распределения семейных ролей между мужчинами и женщинами в этой ситуации рассматриваются личности с высокой степенью маскулинности.

Личности с высокой степенью маскулинности ориентируются на решение актуальных задач, поставленных ситуацией. Основой их поведения является не жесткая привязанность к нормативным требованиям, а более гибкий поиск путей к намеченной цели, у них доминируют позиции «лидерство» по отношению к конфликту. Таким образом, проявляются гендерные установки, связанные с распределением ролей в семье.

Например, женщине проще стать доктором, чем мужчине — нянькой; замужняя женщина может выбирать, работать ей или нет, тогда как мужчину, решившего стать «домохозяином», считают просто лентяем, отлынивающим от работы. Принимая во внимание то, что мужские роли обычно имеют более высокий статус, вполне возможно, как считает Фейнман, что попытки женщин приблизиться к более ценным мужским ролям легче понять и принять, чем стремление мужчин к менее ценным женским ролям [1].

Кроме того, в ходе проведенного нами исследования было выявлено, что феминизированность личности позволяет проявлять корректность и тонкость, эмпатичность и чувствительность в конфликтных ситуациях, а маскулинизированность — чаще использовать стиль соперничества. В личностном плане как одно, так и другое может привносить проблемы в эмоционально-волевую сферу: устойчивость личности, негативноличностные сдвиги, акцентуации [2]. В определенном смысле внимание к вопросам гендерной социализации является порождением интенсивно распространяющихся во всем мире феминистских идей.

В этом смысле они очень важны в отражении процессов, происходящих в современном мире, основным направлением развития которого является все большая гуманизация и повышение актуальности духовного становления личности [2].

Личности с более высокой степенью фемининности ориентируются на нормативнозаданное поведение, проявляющееся в строгом следовании социальной роли, стандартами делового поведения, принятом в семье.

Часто женщина, испытывая давление своей роли, и определяемого места в обществе и в семье, вынуждена выбирать сферой своей основой деятельности семью. Приверженность семье, семейным обязанностям, необходимость выполнения репродуктивной и материнской функции, а также занятости в домашнем хозяйстве, выполняемого в основном женшинами.

Психолог Д. Н. Узнадзе считал главным психическим образованием личности – установку [3]. Он дал собственную методологическую трактовку понятию установки как «границы» между субъективным и объективным, которая связывает психическое не только с психическим, но и с физическим. Установка описывается им как целостное, недифференциро-

ванное и бессознательное состояние субъекта, предшествующее деятельности, и выступает опосредствующим звеном между психическим и физическим. Установка возникает при столкновении потребности субъекта и объективной ситуации, ее удовлетворения.

Как определил Д. Н. Узнадзе, поведение личности протекает на двух уровнях: импульсивном (бессознательном) и сознательном. На первом уровне направленность поведения детерминируется установкой, определяющей избирательную активность деятельности супруга или супруги. Установка возникает при взаимодействии потребности супругов, ее актуализирующей. Второй уровень является более высоким уровнем поведения. Супруг или супруга противопоставляет себя внешней среде, сознает действительность и выбирает вид поведения, за который может нести ответственность. На этом уровне наблюдается воздействие далекой мотивации, осуществляются действия, направленные на удовлетворение будущих потребностей.

Межличностный семейный конфликт часто возникает из-за психологической несовместимости. Межличностные семейные конфликты часто имеют внутриличностное происхождение [3]. Для возникновения межличностных семейных конфликтов могут быть и вполне объективные причины.

Определяющее значение для возникновения межличностных семейных конфликтов имеют ситуации. Семейные конфликтные ситуации могут вызывать различные реакции у одних и тех же супругов, имеют место быть индивидуальные проявление в конфликте. В тоже время существует свойственный индивиду стиль реагирования на конфликт, который связан с индивидуальными, темпераментальными, половыми, гендерными и возрастными особенностями, степенью конфликтности как личностной характеристикой и др. [4].

Результаты исследований в области гендерной социализации с очевидностью приводят к выводу, что особенности мужской и женской полоролевой идентификации специфически отражаются на положении человека в обществе, его личной и профессиональной судьбе, а также определяют специфику конфликтного поведения в семье.

Литература

- 1. Русалов, В. М. Пол и темперамент / В. М. Русалов // Псих. журн. 1993. Т. 14, № 6 С. 55 64.
- 2. Фетискин, Н. П. Психология гендерной деликвентности / Н. П. Фетискин. М.; Кострома: КГУ им Н. А. Некрасова, 2007. 429 с.
- Ушакин С. А. Поле пола // Женщина. Гендер. Культура. М., 1999. С 43.
- 4. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. М.: Наука, 1966. 402с.

А.О. Карасевич

КАРТА ОСОЗНАНИЯ ДИНАМИЧЕСКОГО БЛОКА ПСИХИКИ

Белорусский государственный университет г. Минск, Беларусь

Психический мир невообразимо огромен, многогранен и сложен. По сути, объективная реальность «живет» в субъективной реальности человека - его психике, то есть в отражении внешнего мира - социального и природного. Человек отражает в психике не только внешний мир с его законами и явлениями, но и свой организм, его процессы, а также те стационарные, обычно не актуализированные элементы психики, которые связаны с текущей деятельностью. Существование организмов было бы невозможным без психики, так как для того чтобы отвечать на воздействия окружающей гетерогенной среды, нужно отражать эту среду в психике [3, с. 59]. Любой организм не в состоянии удовлетворить свои потребности без психического отражения внешнего мира, содержащего предметы, которые могут удовлетворить эти потребности. Появление психики в филогенезе способствовало развитию и распространению животного мира. Без психики невозможна и жизнедеятельность человека, который посредством психического отражения приобретает опыт, знания, навыки, контролирует свою деятельность, включается в социальные отношения.

Динамическая модель деятельности и психики является новым подходом к пониманию и описанию внутреннего мира человека. Модель состоит из трех элементов: организменной деятельности, стационарного и динамического блока психики. Под организменной деятельностью понимаются: работа органов, поведение в целом, любая активность, действия, операции, поступки, движения, реакции (в том числе, и рефлекторные). Динамический блок психики — это психическая деятельность, которая включает в себя ощущения, восприятие, внимание, мышление, воображение, внутреннюю речь, представления, процессы памяти, сновидения, эмоции. Стационарный блок психики является вместилищем той части психики, которая, находясь в неактивном состоянии, принадлежит субъекту всегда, даже когда он спит. Так, любой человек обладает, к примеру, определенными знаниями, навыками, но это не значит, что они проявляются в каждый момент времени: на самом деле актуализируется лишь малая их часть, остальная находится в пассивном состоянии.

Модель динамична, трехмерна, выполнена в компьютерной программе 3ds Мах, подробное рассмотрение содержания модели возможно с помощью программы Microsoft Office Excel. На схеме модели (см. рис. 1) психика и деятельность индивида представлены в виде нити, которая увеличивается, «растет», направляясь к целям, стоящим перед индивидом. Оболочка нити обозначает организм и организменную деятельность, два внутренних слоя нити — стационарный и динамический блоки психики.

Психофизическая проблема решается в пользу психофизического единства [4, с. 25].



Рис. 1. Схема модели

Основа модели — понятие потребностно-целевой линии. Известно, что любая деятельность — и организменная, и психическая — обусловлена наличием потребности, от которой она отталкивается, направляясь к цели — результату деятельности. Между потребностью и целью существует временное пространство, заполненное организменной и психической деятельностями — пространство, которое может быть дискретным, то есть поребностно-целевая линия может включать в себя другие линии. Жизнь человека — это постоянные прерывания и активации потребностно-целевых линий.

Психические процессы	Шкала времени							Цели	
	12.00	12.05	12.10	12.15	12.20	12.25	12.30	12.35	
О Гзрительные	- American Control	-		,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,				-	1.1
щ слуховые									
у обонятельные									
щ → вкусовые							,		
н кожные)		
и интероцептивные	интероцептивные								
ядвигательные						$\langle \Box \rangle$			
Мышление	<		\supset	<		> $<$		\supset	
Воображение									
Внутрення речь		general management of the second	-		<	·	\supset		
Процессы памяти	()	5					'
Эмоции		A	-//					3	

Области осознания, то есть те фрагменты психических процессов, на содержание которых было обращено внимание

Рис. 2. Общая структура карты осознания

Понятие потребностно-целевой линии тесно связано с другим понятием — картой осознания, являющейся развернутой схемой динамического и стационарного блоков психики. Карта осознания (см. рис. 2) динамического блока психики представляет собой подробно разобранную потребностно-целевую линию, состоящую из процессов ощущения, восприятия, мышления, памяти, воображения, внутренней речи, эмоций как психических явлений, относящихся к эмоциональной сфере [1, 364 с.]. Эти процессы будут отображены как сублинии потребностно-целевых линий.

Главная задача карты осознания – демонстрация скрытой от сознания части психики. Сознание же будет пониматься нами как вербализованная, подотчетная субъекту часть психики, связанная со знанием [2, с. 668; 4, с. 20]. Сознание человека ограничено вниманием, поэтому в каждый момент времени он не может осознавать весь окружающий мир, организменную и психическую деятельности. Человек осознает, обращает внимание лишь на то, что связано с его потребностями, значимо, ново, необычно, внезапно, интенсивно [1, с. 161]. Следовательно, определенная часть психических процессов протекает на неосознанном уровне, даже порой подпорговом (прминительно к ощущениям) - сублинии «работают», наполнены психическим материалом, часть которого переходит в осознанное состояние и может инициировать потребностно-целевую линию. Если восприятие (как целостное отражение предметов) может быть осознанным и неосознанным, то внимание - это направленность сознания на объект или деятельность [1, с. 152]. Из этого следует, что человек, находясь в неосознаваемом состоянии (например, в аффекте), не обращает внимания на объекты, но воспринимает их. Все психические процессы могут протекать вне сознания человека (к примеру, интуиция скрытое мышление) [1, с. 240].

Дальнейшее развитие карты осознания является целесообразным ввиду ее значительного научного потенциала.

Литература

- 1. Вайнштейн Л.А., Поликарпов В.А., Фурманов И.А. Общая психология: учебник. Минск: Соврем. шк., 2009. 512 с.
- 2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва: АСТ: Хранитель, 2008. 668 с.
- 3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 713 с.

Связь с автором: karasevich anton@mail.ru

К.В. Краева

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССА (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ)

Дальневосточный государственный гуманитарный университет г. Хабаровск, Россия

Интерес среди исследователей к проблеме ресурсов преодоления стресса в последнее время всё больше возрастает. В психологической науке, несмотря на различные исследования в области ресурсов, само понятие «психологический ресурс» определено пока не достаточно. Так, например, В.А. Бодров [1] рассматривает ресурсы как физические и духовные возможности человека, мобилизация которых реализует его способы (стратегии) поведения для предотвращения развития стресса. С.А. Шапкин и Л.Г. Дикая [6] понятие ресурсы характеризуют как совокупность средств и возможностей, которыми обладает субъект, используя их для обеспечения эффективной деятельности и поддержания оптимального функционального состояния в процессе адаптации. Несмотря на различия во взглядах, авторы сходятся в том, что ресурсы человека образуют потенциал для успешной адаптации к стрессовым ситуациям. Вслед за Дж. Брауном, мы считаем, что в любой момент времени человек обладает определённым количеством ресурсов.

В настоящее время в науке [1] выделяют - внешние (социальные) и внутренние (личностные) ресурсы.

Внешние ресурсы - это те социальные связи, которые могут обеспечить эмоциональную и практическую поддержку, помощь в стрессовой ситуации. Внутренние ресурсы отражают восприятие своих способностей в преодолении стрессовой ситуации.

Предметом данной статьи является исследование личностных ресурсов преодоления стресса, т.к. именно они во многом детерминируют процесс преодоления стрессовых ситуаций. В науке имеются различные исследования в данной области, каждый автор вносит в это понятие собственное понимание. Так В.А. Бодров [5] под личностными ресурсами преодоления понимает комплексный набор личностных, когнитивных и отношенческих факторов, обеспечивающие часть психологического контекста преодоления. Мы тождественны с автором, что личностные ресурсы это относительно стабильные характеристики, которые влияют на выбор процессов оценки и преодоления стрессовых ситуаций. Личностные ресурсы рассматриваются нами как внутренние характеристики, обеспечивающие способность личности менять негативное влияние стрессовой ситуации на позитивное для себя действие, направлять усилия на устранение стресса; это система личностных возможностей человека, которые

имеются в наличии в потенциальном состоянии, которые человек может использовать при необходимости в совладании со стрессовой ситуацией.

К личностным ресурсам, оказывающим влияние на эффективность преодоления, относят: сформированность навыков саморегуляции (Л.Г. Дикая); гибкость адаптации (В.А. Бодров); эмоциональную компетентность (А.В. Либин); оптимизм, внутренний локус контроля, реалистичную самооценку, оптимальный уровень личностной тревожности (В.А. Бодров, Л.А. Китаев-Смык, Т.Л. Крюкова) и т.д. [1, 2, 3] Несмотря на имеющиеся в науке исследования, вопрос личностной детерминации преодоления стресса остаётся открытым.

В 2009 году нами было осуществлено исследование личностных ресурсов преодоления стресса у студентов гуманитарного вуза. В исследовании приняли участие студенты психологического факультета с 1 по 5 курс, объём выборки составил 151 человек. В качестве личностных ресурсов мы рассматривали адаптационный потенциал личности (адаптивность), стрессоустойчивость, управление эмоциями, онтогенетическую рефлексию.

Мы считаем, что личность с высоким адаптационным потенциалом более устойчива к воздействию стрессов. Личностный адаптационный потенциал изучался нами по методике А.Г. Маклакова [4]. Результаты диагностики позволили нам дифференцировать студентов по степени устойчивости к воздействию психоэмоциональных стрессоров. У студентов психологического факультета преобладает низкий уровень личностного адаптационного потенциала (адаптивности) - 52,3%. Допустимый уровень ЛАП (средний и удовлетворительный) в сумме по выборке составляет - 47,7%. Показатели личностного адаптационного потенциала содержат информацию о степени соответствия психического состояния студента общепринятым нормам.

По ресурсу стрессоустойчивости, определяемой нами по методике Вероятность развития стресса Т.А. Немчина, Тейлора, мы получили результаты, которые показали, что в исследуемой выборке преобладает средний уровень — 30%, низкий у 18%, высокий уровень имеют 52%. Стрессоустойчивость рассматривается нами как ресурс преодоления стресса т.к. определяет стабильность функций организма и психики при воздействии различных стресс-факторов, их сопротивляемость и выносливость к экстремальным воздействиям, функциональную адаптированность человека в трудных ситуациях, и способность компенсировать чрезмерные функциональные нарушения при воздействии стрессоров.

Управление своими эмоциями помогает личности сохранять психологическую устойчивость в стрессовых ситуациях. Данный ресурс выявлялся нами методикой измерения параметров эмоционального интеллекта Н. Холла. Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты будущие психологи не умеют управлять своими эмоциями, причём это не зависит от курса обучения, низкий уровень у 67,5%, средний уровень у 31,5%, высокий уровень у 1,4%. Студенты не умеют рационально осмысливать всё свои реакции на действия окружающего мира, прогнозировать перспективы развития событий на будущее и управлять собой, своими действиями с позиции рассудка, ими скорее движут сиюминутные душевные порывы и слепые эмоциональные импульсы. К сожалению мало управляемая или совершенно не управляемая эмоциональность и непредсказуемая импульсивность часто мешают достижению серьезных результатов, поэтому студентам необходимо учиться управлять эмоциями и контролировать их внешнее проявление.

Важнейшим ресурсом преодоления стресса, на наш взгляд является онтогенетическая рефлексия, предполагающая анализ прошлых ошибок, успешного и неуспешного опыта жизнедеятельности индивида. Рефлексия рассматривается нами как форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов. Анализ совершённого в прошлом и движение вперед присущ лишь 19,6% исследуемой выборки, большинство студентов - 77,5%, демонстрируют страх перед совершением новых ошибок в жизни, данные личности не чувствуют себя творцами собственной жизни, считая, что не могут управлять собственной жизнью, плывут по течению. Соответственно этому, студентам присуща низкая активность не только в отношении собственной жизни, но и в отношении преодоления стрессовых ситуаций.

Основу преодолевающего поведения составляет понятие копинг, означающий совладание. Совладание проявляется в способах (стратегиях) противодействия или защиты от нежелательного воздействия. Применив корреляционный анализ критерием Пирсона мы выявили взаимосвязь личностных ресурсов с копинг-стратегиями. Ресурс адаптивности взаимосвязан со стратегией планирование решения проблемы (p<0,01), обратную зависимость имеет с конфронтационным копингом (p<0,05), бегством-избеганием (p<0,01), т.е. чем ниже проявлен данный ресурс у личности, тем она склонна к выбору эмоционально-ориентированных стратегий преодоления стресса. Ресурс стрессоустойчивости взаимосвязан со стратегией принятия ответственности (p<0,01), имеет обратную связь с бегством-избеганием (p<0.01), планированием решения проблемы (p<0,01), т.е. наличие данного ресурса у личности определяет выбор проблемно-ориентированного копинга. Управление эмоциями взаимосвязано с самоконтролем (p<0,05), обратно коррелирует со стратегией бегство-избегание (p<0,01), планирование решения проблемы (p<0,01), положительная переоценка (p<0,01), наличие у личности данного ресурса также способствует выбору проблемно-ориентированных стратегий.

Таким образом, наше исследование показало, личность обладающая ресурсами - адаптивностью, стрессоустойчивостью, управление эмоциями и рефлексией прошлого опыта более устойчива к различного рода воздействия, стресс-факторам, и при преодолении стрессовых ситуаций использует проблемно-ориентированные стратегии, которые направлены на решение проблемы в отличие от эмоциональноориентированных. Выше перечисленные ресурсы имеют значение и для
профессионального становления студентов факультета психологии. Ведь
в своей профессиональной деятельности психолог реализует ряд важных
функций, среди которых не только профессиональные знания, умения, и
коммуникативные, прикладные, аналитические, педагогические умения,
но и умения саморегуляции, включающие в себя умения контролировать
свои эмоции, управлять настроением, переносить большие нервнопсихические нагрузки. Чем больше внутренних ресурсов, имеет личность,
тем легче, спокойнее и продуктивнее она справляется со стрессовой ситуацией. Выявленные нами личностные ресурсы выступают как реальный
потенциал для успешной адаптации к стрессовым ситуациям.

Литература

- 1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕРСЭ. 2006.
- 2. Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2003.
- 3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М.: Наука, 1983.
- 4. Шапкин С. А., Дикая Л.Г. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегий адаптации // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 1. С. 19 34.

Связь с автором: kraevakseniya@pochta.ru

С.Н. Моисеева

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Шуйский государственный педагогический университет г. Шуя, Россия Специальная (коррекционная) школа-интернат VIII вида г. Муром, Россия

Стресс в семье - значимое событие для любой личности. Ощущение дискомфорта, напряжение, негативные эмоции, нарушение межличностных отношений — все это ведет к психологическому неблагополучию и плохому самочувствию личности в семье.

Рождение больного ребенка травмирует родителей, нарушает психическое здоровье и меняет жизненный уклад. Исаев Д.Н. [5, с. 375] указывает на то, что после того как родители узнавали диагноз ребенка, в большей части случаев у матерей (48%) возникали депрессии, в том числе и с идеями самообвинения, менее чем в 20% — тревога, в 16,7% было суицидальное поведение, в 24,5% наблюдались аффективные и истерические расстройства.

Нахождение под длительным воздействием стрессовой ситуации приводит к смене острой психопатологии затяжными невротическими реакциями. Затяжной характер стресса приводит к развитию психосоматических расстройств. Надо заметить, что данные проявления наиболее выражены у акцентуированных личностей.

Мы полагаем, что для обеспечения эффективной стратегии коррекционно-развивающего процесса детско-родительских отношений особо значимым представляется изучение взаимосвязи личностных характеристик родителей с характером их отношения к детям и стилем воспитания.

Знание особенностей психотипа родителя позволит более оптимально взаимодействовать с ним, помогать становлению и развитию оптимальных детско - родительских отношений. Изучение психотипа родителей важно еще и потому, что это дает возможность прогнозировать возможные ошибки родителей в воспитании детей, а также наметить способы конкретной психологической помощи им, относительно каждой отдельной категории родителей.

Надо отметить, что такой стресс носит длительный, затяжной характер, а реакция родителей на это негативное воздействие меняется с течением времени.

Детальное рассмотрение переживаний родителей как процесса адаптации к новой жизненной ситуации приводится в монографии Э. Шухардт. Автор предлагает свою периодизацию кризисных состояний эмоциональной сфер родителей [7, с. 17]:

- 1. Неизвестность, неопределенность. Состояние панического ужаса перед неизвестным, переживание шока, ощущение того, что рушится привычная «нормальная» жизнь.
- 2. Известность, определенность. Противоречие между пониманием проблемы на рациональном уровне и ее отрицанием на уровне эмоций и чувств.
- 3. Агрессия. Проявление негативных чувств в виде эмоциональных вспышек, в результате чего возникает агрессия, направленная на окружающий мир.
- 4. Активная хаотичная деятельность. Попытка овладеть безвыходной ситуацией с помощью имеющихся средств. Выделяются две основные стратегии такого поведения: поиск медицинского «светила» экстрасенса, врача-волшебника или поиск чудесного исцеления путем прямого обращения к Богу.

- Депрессия. Переживание чувств безысходности, апатия и отчаяние в связи с безуспешностью усилий, предпринятых на предыдущем этапе.
- 6. Принятие факта нарушения развития. Обретение нового смысла жизни.
- 7. Активизация. Высвобождение сил, вследствие принятия факта нарушения развития ребенка, которые раньше уходили на борьбу и отрицание, и активное по строение и осуществление жизненных планов.
- 8. Солидарность. Объединение с другими родителями, имеющими аналогичные трудности.

Наши первичные данные показывают, что довольно небольшой процент семей смогли достичь конструктивного выхода из стрессовой ситуации. По окончании ребенком обучения в школе они все еще находились в угнетенном состоянии относительно дальнейшего будущего своего ребенка.

Дальнейшая динамика эмоциональных нарушений у родителей под воздействием стресса меняется. Исаев Д.Н. в своей работе [3, с. 376] указывает на то, что депрессии у матерей смягчались, а тревога усиливалась. В это время у акцентуированных матерей возникали истерические расстройства. Депрессивные идеи самообвинения ослабевали, но оставалась жертвенная жизненная позиция. Тревожная депрессия сохранялась у 35% женщин, были фобии смерти, удушья, сумасшествия. Астеническая и апатическая депрессии отмечались у 20%. У многих женщин изменился характер психологической защиты. Исчезли или ослабели чувства вины. У некоторых женщин отмечался механизм переноса вины на других. Реже они отрицали диагноз, игнорировали врачебные рекомендации и переходили от одного врача к другому в надежде получить оптимистический прогноз состояния ребенка. У подавляющего большинства родительниц возникали соматические расстройства, носящие хронический характер.

Кризисные периоды, вызывающие изменения в жизни семьи, требуют от родителей сил для адаптации к новым семейным условиям. Каждая личность в стрессовой ситуации использует свой индивидуальный стиль поведения, способствующий преодолению сложной ситуации.

Анализ литературы показывает, что наименее изученным остается вопрос изменяемости личностных характеристик родителей в зависимости от возраста ребенка, т.е. от длительности воздействия психотравмирующего фактора, а также особенности применения родителями разных психотипов совладающего поведения (копинг - механизмов) в отношениях с детьми.

Индивидуальный выбор копинг - стратегий может быть независимым от природы стрессовой ситуации и обусловленным личностными особенностями индивида. Это разновидность социального поведения человека, смысл которого — овладеть ситуацией, разрешить кризисную

ситуацию. В отечественной психологии под совладеющим поведением понимают «целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией адекватными личностным особенностям и ситуации способами через осознанные стратегии действий. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие субъекта с ситуацией - изменение ситуации, поддающейся контролю, или приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю» [7, с. 42].

Таким образом, мы убеждены, что изучение психотипов родителей, воспитывающих детей с ограниченными интеллектуальными возможностями, изменяемость их личностных характеристик под длительным воздействием стресса позволит наиболее точно и адресно разработать направления психологической помощи для того или иного психотипа в построении оптимальных детско-родительских отношений, коррекции деструктивных форм поведения.

Литература

- 1. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии.- М.: Международная педагогическая академия, 1994г.- 248 с.
- 2. Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы.- М.: Просвещение, 1977 г.- 254 с.
- 3. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. СПб.: Речь, 2003.-391 с.
- 4. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии.- СПб.: Речь, 2004.- 400 с.
- 5. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии.- М.: ЭКСМО пресс, 1999.- 448 с.
- 6. Солодянкина О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье.- М.:АРКТИ, 2007.- 80 с.
- 7. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии.- М.:АСТ; Астрель, 2007.- 318 с.
- 8. Шипицина Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе Институт общегуманитарных исследований, 2002г. 450 с.

СЕКЦИЯ 2.3 «Психология труда, инженерная психология, эргономика»

Ю.В. Новожилова

ИССЛЕДОВАНИЕ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПЕДАГОГА

Амурский государственный университет г. Благовещенск, Россия

Наше исследование было направлено на выявление качественного своеобразия смысловой сферы педагогов, определяющего направленность профессиональной деятельности. Опираясь на положение Д.А.Леонтьева о том, что для изучения смысловой реальности необходимо исследовать не только структурную организацию смысловой сферы, но и динамические смысловые системы, в качестве предмета эмпирического изучения нами были определены основные структурные компоненты смысловой сферы и динамические смысловые системы как связующие звенья между разноуровневыми смысловыми структурами.

Учитывая, что смысловая реальность является многомерным явлением, в качестве основополагающего принципа нашего исследования выступает принцип системности. Системный анализ делает основной упор на целостное понимание исследуемых объектов, помогает осознать необходимость их "многослойного" анализа, при котором каждое выдвигаемое суждение имеет непосредственное приложение лишь к явлениям, ограниченным определенными рамками, а не ко всем "слоям" наблюдаемых факторов.

Структура смысловой сферы человека (как и любой другой сложноорганизованной системы) не может быть объяснена, если исходить из статистических отношений составляющих ее элементов. Эти системы нуждаются не только в математически однозначном, а в вероятностном описании. Принципиальным отличием функциональной деятельности смысловых систем личности от всех других самоуправляемых систем является наличие механизмов сознательного саморегулирования, в основе которых лежит субъективная индивидуально-личностная оценка природных и социальных воздействий на человека. Благодаря этому осуществляется координирующее, направляющее вмешательство сознательной интеллектуальной творческой деятельности человека в саморегулирующиеся процессы смыслопорождения.

Системное представление о смысловой сфере личности предполагает диалектическое единство общих, особенных и отдельных их характеристик. Личность функционирует как единая, стройная, открытая система, состоящая из множества подсистем, находящихся в тесной взаимосвязи. Системный подход к изучению смысловой сферы личности представляется средством и методом организации исследовательского процесса, обеспечивающим целостное изучение объекта во всей его структурно-информационной сложности с учетом многообразия внешних "надсистемных" связей.

Рассматривая целостность системы смысловой регуляции жизнедеятельности на всех ее уровнях Д.А.Леонтьев выделяет личностные ДСС (ДСС-Л) как единицы относительной устойчивой личностной структуры и ДСС, выступающие как целостность смысловой регуляции конкретной деятельности в конкретных ситуациях (ДСС-Д), что позволяет в полном объеме получить представления о смысловой реальности личности, выступающей регулятором ее жизнедеятельности.

Динамическая смысловая система с точки зрения Д.А.Леонтьева выступает как принцип организации и одновременно как единица анализа смысловой реальности. Для эмпирического изучения и диагностики таких трудно поддающихся анализу структур субъективной реальности, как динамические смысловые системы сознания, Д.А.Леонтьевым была разработана Методика предельных смыслов (МПС), которая была нами использована в качестве основного диагностического средства при изучении смысловой сферы педагогов высшей школы. Методика основана на приеме изучения смысловых систем через их отражение в индивидуальном мировоззрении. Данный прием опирается на представления о динамической смысловой системе личности - относительно устойчивой и автономной иерархически организованной системе, включающей в себя ряд разноуровневых смысловых структур и функционирующей как единое целое.

Структура динамических смысловых систем, отражающих устойчивую иерархию отношений субъекта с миром, может проецироваться в сознание непосредственно - в форме самосознания, образа Я, - либо более опосредованно - в форме структур мировоззрения, которые также выполняют функцию самосознания субъекта, однако самосознания не изолированного индивида, а представителя человечества как родовой обшности.

МПС является субъект-субъектной проективной методикой, где экспериментатор и испытуемый в майевтическом диалоге совместно оформляют и совместно осмысливают субъективную реальность испытуемого. МПС можно отнести к классу методов глубинного анализа сознания. Что касается характеристик надежности и валидности, то для МПС на данный момент установлена только конструктная валидность. Также высоки показатели ретестовой надежности для основных параметров структуры смысловой системы личности.

Важным методологическим основанием для изучения смысловой сферы профессионала в нашей работе выступает также принцип единства сознания и деятельности, разрабатывавшийся А.Н.Леонтьевым, С.Л.Рубинштейном, Л.С.Выготским, Д.А.Леонтьевым, Ф.Е.Василюком, А.Г.Асмоловым, Б.С.Братусем и др. В частности, в рамках деятельностного подхода А.Н. Леонтьевым разрабатывалось понятие "образ мира". Мы опираемся на определение, которое рассматривает образ мира как целостный образ объективного мира, интерпретацию человеком реальности, позволяющую ему ориентироваться в мире, выступающую как основа его

жизнедеятельности. Образ мира наполнен личностными смыслами. Личностный смысл является формой познания субъектом его жизненных смыслов, презентации их в его сознании. Личностный смысл объективных явлений и событий, отражающихся в сознании субъекта, презентируется ему через посредство эмоциональной окраски образов, либо их структурной трансформации. При этом важным механизмом смыслопорождения и смыслоосознания, по мнению Д.А.Леонтьева, является механизм рефлексии.

Опираясь на положение Д.А.Леонтьева о том, что один и тот же жизненный смысл, преломляясь в структуре личности, может принимать различные превращенные формы и выступать в разном обличье (личностный смысл, смысловой конструкт, смысловая установка, смысловая диспозиция, мотив и личностная ценность) в качестве единиц анализа смысловой сферы профессионала мы выделили следующие смысловые структуры: личностный смысл профессии, профессиональная установка, мотив профессиональной деятельности. По мнению Д.А.Леонтьева, именно личностный смысл, смысловая установка и мотив являются наиболее динамичными, подвижными, изменчивыми смысловыми образованиями, имеют ситуативный и ярко выраженный деятельностный характер. «В отличие от смысловых конструктов, смысловых диспозиций и ценностей, обладающих трансситуативным и «наддеятельностным» характером, они складываются и функционируют лишь в пределах конкретной отдельно взятой деятельности; выход их за рамки этой деятельности и приобретение устойчивости означает трансформацию их в другие, устойчивые структуры» [2, с.129].

Для изучения личностного смысла профессиональной деятельности педагогов высшей школы нами выбран личностный дифференциал, адаптированный сотрудниками психоневрологического института им. В. М. Бехтерева. Методика личностного дифференциала (ЛД) разработана на базе современного русского языка и отражает сформировавшиеся в нашей культуре представления о структуре личности. Данная методика использована нами с целью изучения образа «Я-педагог» и «Идеальный педагог» в сознании субъекта профессиональной деятельности. На важность исследования образа субъекта профессиональной деятельности и его регулирующее воздействие обращает внимание Е.А.Климов: «образы самосознания человека (наряду с образами окружающего мира) - необходимая основа целесообразной регуляции, саморегуляции его трудовой деятельности и взаимодействия с окружающими людьми, ибо это взаимодействие существенно определяется тем, как человек понимает свое место среди людей, "за кого себя принимает", что думает о том, как он выглядит "в глазах" окружающих".

Регулирующее воздействие профессиональных смыслов на протекание трудовой деятельности выражается не только в их презентации в сознании человека. Регуляция направленности актуальной профессиональной деятельности связана с профессиональными установками, кото-

рые представляют собой разновидность смысловой установки. Смысловая установка - это составляющая исполнительных механизмов деятельности, отражающая в себе жизненный смысл объектов и явлений действительности, на которые эта деятельность направлена, и феноменологически проявляющаяся в различных формах воздействия на протекание актуальной деятельности. Профессиональные установки могут оказывать стабилизирующее, преградное или дезорганизующее влияние на процесс протекания трудовой деятельности человека. Известно, что приобретенные в позитивном профессиональном опыте профессиональные установки активизируют когнитивные и сенсорные процессы, способствуют высокой эффективности труда, снижают трудозатраты. И, напротив, профессиональные установки, связанные с профессиональными неудачами, «провалами» в решении трудовых задач воздвигают осознаваемые или неосознаваемые внутренние барьеры к достижению целей профессиональной деятельности. Чрезмерная фиксация на значимости той или иной профессиональной задачи, на достижении успеха или страх перед неудачей могут вызывать избыточное аффективное напряжение, трудности выполнения трудовых действий [3, с.188].

Профессиональный смысл может выступать не только в роли смысловой установки и личностного смысла труда, но и в роли мотива. Мотив деятельности есть предмет, включенный в систему реализации субъект мир как предмет потребности и приобретающий в этой системе свойство побуждать и направлять деятельность субъекта. Характеризуя функциональные взаимосвязи мотива с функционирующими в рамках данной деятельности личностными смыслами и смысловыми установками, следует подчеркнуть, что уже самому мотиву присущи, наряду с предметным содержанием, эмоционально-смысловая окраска и актуальная установка к осуществлению действия (Е.Ю.Патяева). Системно-смысловая трактовка мотива позволяет Д.А.Леонтьеву четко определить его роль и место в системе факторов, мотивирующих деятельность, а также описать его основные функции – побуждения и смыслообразования – как внутренне неразрывно связанные между собой. По мнению Д.А.Леонтьева, личностный смысл мотива обладает всеми характеристиками личностного смысла вообще. Другой аспект мотива – реализующая его побудительную и направляющую функцию мотивационная установка, которая является частным случаем смысловой установки, наиболее общей из смысловых установок, функционирующих в актуальной деятельности. Она выполняет функцию стабилизации направленности деятельности в целом в соответствии с ее мотивом. Конституирующая функция мотива – функция побуждения - неотделима от его содержательно-смысловой характеристики и смыслообразующей функции. «Детерминация через мотивацию – это детерминация через значимость явлений для человека». «Значение предметов и явлений и их «смысл» для человека есть то, что детерминирует поведение. Смыслообразующая функция мотива проявляет себя в порождении смысловых структур – личностных смыслов и смысловых установок, осуществляющих регуляцию протекания деятельности в соответствии с ее направленностью. Таким образом, конституирующая функция мотива – побуждение – определяется жизненным смыслом и может рассматриваться как феномен смысловой регуляции жизнедеятельности.

В контексте модели смысловой регуляции деятельности мотив выступает как ситуативно формирующаяся смысловая структура, определяющая складывающуюся на его основе систему смысловой регуляции профессиональной деятельности субъекта труда. Жизненный и профессиональный смысл мотива определяет особенности побуждения к трудовой деятельности, как в качественном, так и в количественном отношении, что получило подтверждение в многочисленных исследованиях профессиональных мотивов.

Исходя из вышесказанного, для изучения профессиональных установок и мотивов профессиональной деятельности педагогов нами выбраны следующие методики: «Структура мотивации профессиональной деятельности» К.Замфир, А.Реан, «Опросник профессиональных предпочтений» Дж.Голланда, «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности» Т.Д.Бадоева, «Якоря карьеры» Э.Штейна (адаптация В.Э.Винокуровой и В.А.Чикер), «Мотивы выбора деятельности преподавателя» Е.П.Ильина, «Степень удовлетворенности основных потребностей» А.Маслоу, «Потребность в достижении» Ю.М.Орлова.

При этом следует подчеркнуть, что в эмпирическом исследовании не всегда удается четко разграничить названные смысловые структуры: личностный смысл, профессиональные установки и профессиональные мотивы. В этой связи следует отметить, что названные выше методики позволяют установить структурные и содержательные характеристики смысловой сферы профессионала в целом.

Одним из теоретических оснований эмпирического исследования смысловой сферы профессионала выступили представления Б. С. Братуся о динамических уровнях смысловой сферы личности. Напомним, что теоретические положения об уровнях смысловой сферы личности, разрабатываемые Б. С. Братусем, определяют следующие качественно своеобразные уровни смысловой сферы личности:

Низший, нулевой уровень — это собственно прагматические, ситуационные смыслы, определяемые самой предметной логикой достижения цели в данных конкретных условиях.

Первый уровень личностно-смысловой сферы — это эгоцентрический уровень, в котором исходным моментом являются личная выгода, удобство, престижность и т. п. при этом все остальные люди ставятся в зависимость от этих отношений, рассматриваются как помогающие либо как препятствующие их осуществлению.

Второй уровень — группоцентрический; определяющим смысловым моментом отношения к действительности на этом уровне становится близкое окружение человека, группа, которую он либо отождествляет с собой, либо ставит ее выше себя в своих интересах и устремлениях.

Третий уровень, который включает в себя коллективистскую, общественную и общечеловеческую, то есть собственно нравственную смысловую ориентацию — просоциальный уровень [1, с.100-101]. В отличие от предыдущего уровня, где смысловая, личностная направленность ограничена пользой, благосостоянием, укреплением позиций относительно замкнутой группы, подлинно - просоциальный уровень, характеризуется внутренней смысловой устремленностью человека на создание таких результатов, которые принесут равное благо Другим, даже лично ему не знакомым людям, обществу, человечеству в целом.

Четвертый, высший, уровень, на котором смысловое отношение вытекает из ощущения связи с Богом. На этом уровне определяются субъективные отношения человека с беспредельным, устанавливается его личная религия, т.е. отношение к конечным вопросам и смыслам жизни. Эта личная религия может быть даже атеистической, исключающей Бога, но она всегда есть продукт некой веры, поскольку основания смыслов здесь уже не подлежат проверке. Это область метафизических умопостроений, а не опытного знания.

Литература

- 1. Братусь, Б. С. Аномалии личности. [Текст]/ Б.С.Братусь.- М., 1988.
- 2. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. 2-е изд., испр. М.: Смысл, 2003. 487 с.
- 3. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст] / Е.А. Климов М.: Изд-во МГУ, 1995. 224 с.

Связь с автором sfinkc1978@rambler.ru

Г.Ю. Самигуллина, Г.М. Льдокова

ПСИХИЧЕСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ ПЕРИОДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Елабужский государственный педагогический университет г. Елабуга, Россия

Профессиональную деятельность осуществляет человек как целостная личность, проходящая в своем становлении через возрастные этапы. Профессиональная жизнь взрослого человека не является одинаковой на протяжении всей его жизни, а зависит от ряда факторов, в том числе и возрастных. Процесс профессионального становления человека, опосредованный его возрастом, назовем условно профессиональным возрастным развитием.

Профессиональное становление охватывает длительный период жизни человека (35-40 лет). В течение этого времени меняются жизненные и профессиональные планы, социальная ситуация, ведущая деятельность, происходит перестройка структуры личности. Возникает необходимость разделения данного процесса на периоды или стадии. Закономерно встает вопрос о критериях выделения стадий в непрерывном процессе профессионального становления.

Поскольку на выбор профессионального труда, становление специалиста влияют социально-экономические факторы, то правомерно в качестве основания для дифференциации профессионального развития человека избрать социальную ситуацию, которая детерминирует отношение личности к профессии и профессиональным общностям [1].

Следующим основанием дифференциации профессионального ставыступает ведущая деятельность. Ее освоение. новления вершенствование способов выполнения приводят к кардинальной перестройке личности. Очевидно, что деятельность, осуществляемая на репродуктивном уровне, предъявляет иные требования к личности, чем частично поисковая и творческая. Психологическая организация личности молодого специалиста, осваивающего профессиональную деятельность. вне всякого сомнения, отличается от психологической организации личности профессионала. Следует иметь в виду, что психологические механизмы реализации конкретной деятельности на репродуктивном и творческом уровнях настолько различны, что их можно отнести к разным типам деятельности, т. е. переход с одного уровня выполнения деятельности на другой, более высокий, сопровождается перестройкой личности.

Таким образом, в качестве оснований для выделения стадий профессионально становления личности взяты социальная ситуация и уровень реализации ведущей деятельности. Рассмотрим влияние обоих факторов на профессиональное становление личности.

Начало данного процесса отсчитывается от зарождения профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, учителей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов (0- 12 лет). Это стадия аморфной оптации.

Затем следует формирование профессиональных намерений, которое завершается осознанным, желанным, а иногда и вынужденным выбором профессии. Этот период в становлении личности получил название оптации. Особенность социальной ситуации развития заключается в том, что юноши и девушки находятся на завершающем этапе детства - перед началом самостоятельной жизни. Ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная. В ее рамках складываются познавательные и профессиональные интересы, формируются жизненные планы. Профессиональная активность личности направлена на поиск своего места в

мире профессий и отчетливо проявляется в решении вопроса о выборе профессии.

Следующая стадия становления начинается с поступления в профессиональное учебное заведение (профессиональное училище, техникум, вуз). Социальная ситуация характеризуется новой социальной ролью личности (учащийся, студент), новыми взаимоотношениями в коллективе, большей социальной независимостью, политическим и гражданским совершеннолетием. Ведущая деятельность - профессиональнопознавательная, ориентированная на получение конкретной профессии. Длительность стадии профессиональной подготовки зависит от типа учебного заведения, а в случае поступления на работу сразу после окончания школы ее продолжительность может быть значительно сокращена (до 1- 2 мес.).

После окончания учебного заведения наступает стадия профессиональной адаптации. Социальная ситуация коренным образом меняется: новая система отношений в разновозрастном производственном коллективе, иная социальная роль, непривычные социально-экономические условия и профессиональные отношения. Ведущей деятельностью становится профессиональная. Однако уровень ее выполнения, как правило, носит нормативнорепродуктивный характер.

Профессиональная активность личности на этой стадии резко возрастает. Она направлена на социально-профессиональную адаптацию освоение системы взаимоотношений в коллективе, новой социальной роли, приобретение профессионального опыта и самостоятельное выполнение профессионального труда.

По мере освоения профессии личность все больше погружается в профессиональную среду. Реализация деятельности осуществляется относительно устойчивыми и оптимальными для работника способами. Стабилизация профессиональной деятельности приводит к формированию новой системы отношений личности к окружающей действительности и к самой себе. Эти изменения ведут к образованию новой социальной ситуации, а сама профессиональная деятельность характеризуется индивидуальными личностносообразными технологиями выполнения. Наступает стадия первичной профессионализации и становления специалиста.

Дальнейшее повышение квалификации, индивидуализация технологий выполнения деятельности, выработка собственной профессиональной позиции, высокое качество и производительность труда приводят к переходу личности на второй уровень профессионализации, на котором происходит становление профессионала [4].

На стадии второго уровня профессионализации профессиональная активность постепенно стабилизируется, уровень ее проявления индивидуализируется и зависит от психологических особенностей личности. Но в целом каждому работнику присущ свой устойчивый и оптимальный уровень профессиональной активности.

Лишь часть работников, обладающих творческими потенциями, развитой потребностью в самоосуществлении и самореализации, переходит на следующую стадию - стадию профессионального мастерства и становления профессионалов. Для нее характерны высокая творческая и социальная активность личности, продуктивный уровень выполнения профессиональной деятельности. Переход на стадию мастерства изменяет социальную ситуацию, кардинально сказывается на выполнении профессиональной деятельности, резко повышает уровень профессиональной активности личности. Профессиональная активность выражается в поиске новых, более эффективных способов выполнения деятельности. изменении устоявшихся взаимоотношений с коллективом, попытках преодолеть, сломать традиционно сложившиеся методы управления, в неудовлетворенности собой, стремлении выйти за пределы себя. Постижение вершин профессионализма (акме) - свидетельство того, что личность состоялась [2].

Таким образом, в целостном процессе профессионального становления личности выделяется несколько стадий. Переход от одной стадии профессионального становления к другой означает смену социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, освоение либо присвоение новой социальной роли, профессионального поведения и, конечно, перестройку личности. Все эти изменения не могут не вызывать психической напряженности личности. Переход от одной стадии к другой порождает субъективные и объективные трудности, межличностные и внутриличностные конфликты. Можно утверждать, что смена стадий инициирует нормативные кризисы профессионального становпения пичности.

Литература

- 1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие / Э.Ф. Зеер. М.: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
- 2. Зеер Э.Ф Психология профессионального образования: учебник для студ. высш.учеб.заведений / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 384 с.
- 3. Забродин Ю.М. Профессиональное становление: от профобразования - к профессиональной карьере / Ю.М. Забродин. - Омск, 1993. - C.37.
- 4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А.Климов. – 4-е изд.,стер.

- М.: Издательский центр «Академия», 2009. -304 с.

Связь с автором: bibinur2@yandex.ru

В.А. Слюсаренко

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Украинская инженерно-педагогическая академия г. Харьков, Украина

Проблема организаторских способностей в области музыкальной психологии и педагогики является весьма актуальной до настоящего времени и мало исследованной.

Необходимость развития организаторских способностей у будущих учителей музыки педагогических заведений обусловлена спецификой будущей профессиональной деятельности, где учитель музыки является не только организатором образовательного процесса, а также руководителем хоровых коллективов, ансамблей, организатором концертов, конкурсов, праздников.

Для выявления факторов развития организаторских способностей будущего учителя музыки, нами были обобщены психофизиологические факторы, к которым относится (сила нервной системы и ее лабильность, преимущество функций левого полушария, которое отвечает за языковые способности, логику, анализ и практический вид мышления, направленный на решение конкретных задач (тип людей «Мыслитель»)) [3].

Анализ психологических работ позволил обобщить психологопедагогические условия развития организаторских способностей будущего учителя музыки на лекционных и практических занятиях, основными из которых являются: проведение психодиагностики для выявления уровня развития организаторских способностей и сформированости организаторских качеств личности, изучение психологических особенностей организаторской деятельности, темперамента и характера людей, психологии общения, практического влияния на людей. К способствующим факторам развития организаторских способностей относится участие студентов в конференциях, дискуссиях, олимпиадах, круглых столах, тренингах (посвященных развитию организаторских качеств личности, коммуникативных способностей, распознаванию эмоций, физических состояний), выступления перед аудиториею с докладами, рефератами, обмен мнениями между студентами и др. [1, 2].

В результате анализа данных проведенного нами экспериментального исследования выявлены психологические факторы развития организаторских способностей будущего учителя музыки. В эксперименте принимали участие студенты 4-х курсов колледжа Харьковского гуманитарнопедагогического института и Харьковского национального педагогического университета. Оценкой развития выступила успешность обучения на

протяжении учебного года по предмету «педагогическая практика», главной задачей которой является развитие организаторских и коммуникативных способностей у студентов в процессе обучения.

Корреляционный анализ полученных результатов выявил наиболее значимые психологические факторы, способствующие улучшению успеваемости обучения по предмету «педагогическая практика», в процессе которого организаторские способности развиваются в наибольшей степени.

Анализ результатов экспериментального исследования свидетельствует о влиянии на успешность обучения по предмету «педагогическая практика» таких факторов, как возраст, тип акцентуации характера (экзальтированный), успешность обучения по предметам «педагогика», «основной музыкальный инструмент», «дирижирование», «заинтересованность» в будущей профессии, консерватизм, приспособляемость, самооценка по предмету «педагогика», учебно-познавательные и профессиональные мотивы.

Таким образом, целесообразность учета в учебной практике будущих учителей музыки психофизиологических, психолого-педагогических, психологических факторов, способствующих улучшению организаторских способностей, является залогом их развития, как необходимого элемента профессиональной музыкально-педагогической деятельности.

Литература

- 1. Немов Р.С. Основы психологического консультирования: учеб. для студ. педвузов / Р.С. Немов. М.: ВЛАДОС, 1999. 394 с.
- Пшонко В. А. Развитие организаторских способностей учащихся в колледже как фактор будущей успешной профессиональной деятельности / В. А. Пшонко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. СПб., 2009. № 102. С. 267–271.
- Теплов Б. М.: Ум полководца / Б.М. Теплов. М.: Педагогика, 1990. 204с.

Связь с автором: vasilek2222@mail.ru

Н.П. Трошина

ЦЕННОСТНО – МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ И МЕНЕДЖЕРОВ

Институт экономики, управления и права г. Набережные Челны, Россия

В российских условиях понятия «менеджер» и «предприниматель» стали широко употребляться в конце 80-х начале 90-х годов ХХв. в связи с начавшейся перестройкой в стране. Переход от административно-командной системы управления к рыночной потребовал изменений как в социально-политической жизни общества, так и во всей экономической сфере. Рыночные отношения предполагают иной подход к управлению: более демократические методы работы; новые взаимоотношения «руководитель-подчиненный», следование жестким правилам рынка, конкуренции, частного бизнеса, а также стремление людей извлечь наибольшую выгоду от предпринятого дела.

К 1993г. в народном хозяйстве России насчитывалось более 4% населения, занятого предпринимательской деятельностью. Появились понятия «малый» и «средний» бизнес [3, с. 24].

На сегодняшний день предпринимательская деятельность входит в число основных рычагов рыночной экономики, которое поддерживается государством. Проводятся психологические исследования предпринимателей, где освещаются проблемы и осуществляется поиск средств максимального раскрытия творческих способностей человека, способы достижения успеха в избранной сфере проявления деловой активности, формирования навыков самоконтроля саморегуляции и многое другое.

Актуальность изучения ценностно-мотивационной сферы менеджеров и предпринимателей, объясняется ролью ценностей, так как они определяют содержательную сторону направленности личности и составляют основу ее мировоззрения, ядро мотивации жизненной активности, а также способствуют формированию профессионального мастерства и творческому подходу к трудовой деятельности выработке оптимальных стратегий поведения в жизненных ситуациях. В свою очередь по направленности, мы можем, судить какие жизненные цели ставит перед собой человек и почему он поступает так, а не иначе. В зависимости от ценностных ориентаций мотив может выступать как общественно значимый, значимый для данной группы или общности и индивидуально значимый [2, с. 46].

Предприниматели и менеджеры это представители двух больших социальных групп, каждая из которых характеризуется единством мотивационной сферы, содержанием деятельности, направленностью на выполнение функций эффективного управления, достижением целей стоящих перед трудовым коллективом, и реализации посредством членства в данной социальной общности своих определенных потребностей и ценностей.

Целью работы являлось изучение ценностно-мотивационной сферы предпринимателей и менеджеров. Предметом исследования выступила ценностно-мотивационная сфера менеджеров и предпринимателей. Мы предположили, что структура ценностно-мотивационной сферы предпринимателей и менеджеров имеет свою специфику.

В исследовании использовались следующие методы: «Профессиональная мотивация» (Л.А. Верещагин); «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфира в модификации А. Реана; «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) разработанная В.Ф. Соповым и Л.В. Карпушиной; «Ценностные ориентации руководителя» Кабаченко Т.С.

В исследовании участвовали предприниматели и менеджеры различных организаций города Набережные Челны. Всего в исследовании участвовало 90 человек. Из них 50 человек предприниматели. Стаж работы в предпринимательской деятельности - среднее значение по выборке 6 лет. Выборка из 40 респондентов занимают должность менеджера в различных организациях города (государственных и частных). Стаж работы в должности менеджера среднее значение по выборке 8 лет.

На основе данных полученных в ходе диагностического исследования и проведенной математической обработки были получены следующие результаты (см. рис. 1).

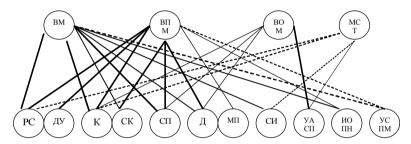


Рис. 1. Структура ценностно-мотивационной сферы менеджеров:

— положительная связь на уровне значимости р ≤ 0,01;

— положительная связь на уровне значимости р ≤ 0,05;

— отрицательная связь на уровне значимости р ≤ 0,05;

ВМ — внутренняя мотивация, ВПМ — внешняя положительная мотивация, ВОМ — внешняя отрицательная мотивация, МСТ — мотивы самоутверждения в труде, РС — развитие себя, ДУ — духовное удовлетворение, К — креативность; СК — социальные контакты, СП — собственный престиж, Д — достижение, МП — материальное положение, СИ — сохранение индивидуальности, УАСП — установка на анализ социальных процессов, ИОПН — инструментальные отношения к правовым нормам, УСПМ — установка на социально-психологические методы.

Системообразующими мотивами у менеджеров является внешняя положительная мотивация (ВПМ) и внутренняя мотивация (ВМ). Наличие внешней положительной мотивации, говорит о том, что менеджеры ориентированы не только «отдавать» интеллектуальные и физические силы, но и «получать» материальные и иные блага от своей работы. Они ориентированы эффективно выполнять свою работу и получать высокую

оценку, похвалу вышестоящего руководства. Наличие внутренней мотивации говорит, что значимой является выполняемая работа, ей посвящается много времени. Менеджеры полностью включены в решение всех производственных проблем, считая при этом что, профессиональная деятельность является главным содержанием жизни.

Вторыми по значимости мотивами выступают мотив самоутверждения в труде и внешняя отрицательная мотивация, данные виды мотивации являются демотиваторами, т.к. деятельность осуществляется в коллективе, в рамках которой акцентирование внимания на себе, отделение себя от коллектива недопустимо и препятствует развитию личности профессионала и коллектива.

Ведущей ценностью менеджеров является креативность, т.е. менеджеры стремятся внести элемент творчества в свою профессиональную деятельность. Для них характерно постоянное желание вносить в работу различные изменения и усовершенствовать процесс управления. Как правило, они увлекаются процессом труда, изобретательны. Доминирование ценности креативность обусловлено тем, что в условиях рыночных отношений требуется творческий подход к управлению на базе всесторонней информированности, наилучшего использования ресурсов и других факторов повышения эффективности функционирования предприятия. Организация работы менеджера подчинена определенным закономерностям, принципам, а с другой — эти принципы носят условный характер. Правила и закономерности служат лишь исходным пунктом для активной работы менеджера над совершенствованием стиля и методов в организации своего труда [1, с. 112].

Анализ корреляционных плеяд предпринимателей (см. рис. 2), позволяет говорить, что системообразующим мотивом у предпринимателей является мотив самоутверждения в труде. Предпринимательская деятельность осуществляется в сложных экономических условиях, и стремление человека самоутвердится в труде, заявить о себе, будет способствовать поддержанию внутренней воли и оптимизма.

Вторым по значимости мотивом профессиональной деятельности является внешняя отрицательная мотивация (ВОМ). Предприниматель в процессе выполнения своей деятельности сталкивается с различными видами препятствий, которых он стремится избежать и по возможности минимизировать.

Значимым также является внутренняя мотивация (ВМ), это говорит о том, что труд предпринимателя с его риском непредсказуемостью им нравится сам по себе. Предприниматель стимулирует инициативу, принимает риск и ответственность за будущие результаты на себя, внедряет собственную систему ценностей, энергетически заряжает людей, идущих за ним и революционно ориентирован. Это их темп жизни, и здесь они уверены, что могут добиться поставленных целей. Ведущей ценностью предпринимателей выступает ценность достижения. В своей работе предприниматели ориентированы достигать ощутимых результатов, для них характерно тщательное планирование всей работы и получения удовлетворения от процесса деятельности.

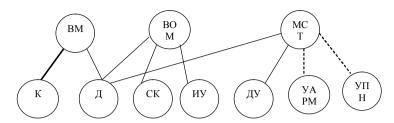


Рис. 2. Структура ценностно-мотивационной сферы предпринимателей:

— положительная связь на уровне значимости р ≤ 0,01;

— положительная связь на уровне значимости р ≤ 0,05;

— отрицательная связь на уровне значимости р ≤ 0,05;

ВМ – внутренняя мотивация, ВОМ – внешняя отрицательная мотивация, МСТ – мотивы самоутверждения труде, ДУ – духовное удовлетворение, К – креативность, СК – социальные контакты, Д – достижения, ИУ – инновационная установка. УАРМ – установка на административно-

распорядительные методы, УПН – установка на правовые нормы.

Таким образом, в ходе исследования были получены результаты, на основании которых можно сказать, что ценностно-мотивационная сфера предпринимателей характеризуется доминированием мотива самоутверждения в труде, внешней отрицательной мотивацией и высокой значимостью ценности достижения, что отражает эгоистически-престижную на-

правленность личности. Основной задачей предприниматели видят со-

хранение собственного дела путем избегания негативных влияний со стороны окружающей среды.

Ценностно-мотивационная сфера менеджеров характеризуется доминированием внешней положительной и внутренней мотивацией, высокой значимостью ценности креативность, что отражает нравственноделовую направленность личности. В своей деятельности менеджеры ориентированы на успех, получать высокую оценку своей деятельности посредством эффективного управления и высокой производительности своего коллектива.

Литература

- 1. Вершигора Е.Е. Менеджмент: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА М., 2002. 283 с. (Серия «Высшее образование»).
- 2. Рогов М.Г. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов: социально-психологический аспект. Казань, 1998. 156 с.
- 3. Теория управления: Учебник под ред. Ю.В. Васильева, В.Н. Парахиной, Л.И. Ушвицкого. 2-е изд., доп. М.: Финансы и статистика, 2005 608с.: ил.

Связь с автором: trnatalia@rambler.ru

СЕКЦИЯ 2.4

«Медицинская психология»

Е.В. Захарова

СЕМЬЯ РЕБЕНКА С ОНКОГЕМАТОЛОГИЧЕСКИМ ЗАБОЛЕВАНИЕМ КАК УЧАСТНИК ЛЕЧЕБНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ПРОЦЕССА

Самарский государственный медицинский университет Росздрава г. Самара, Россия

Актуальность организации социально-психологической и психологопедагогической помощи детям, страдающим тяжелыми хроническими инвалидизирующими заболеваниями, а также их семьям в России и во всем мире связана с общим ростом числа онкологических заболеваний у детей. Необходимость комплексного сопровождения детей с онкологическими заболеваниями и их родителей обусловлена применением инвазивных методов диагностики и лечения, наличием выраженных анатомофункциональных нарушений, разнообразными иммунологическими и метаболическими расстройствами, тяжелым психологическим стрессом, нарушением социального функционирования и качества жизни. частичной утратой работоспособности или стойкой инвалидизацией. Семейные взаимоотношения являются одним из основных факторов формирования психического здоровья детей. Семьи, имеющие ребенка-инвалида, довольно часто распадаются, нередки также случаи, так называемых скрытых разводов, когда семья формально сохранена, но отец живет отдельно, оправдывая это жизненной необходимостью. Родители ребенка с ограниченными возможностями по-разному переносят его проблемы: мать, ухаживая за ребенком с первых дней его жизни, страдая за него, учится любить его таким, какой он есть, просто за то, что он существует, отец прежде всего смотрит в будущее, его больше заботит, каким вырастет его ребенок. Часто он не видит никаких жизненных перспектив, но он обеспокоен стрессом, который испытывает его жена, на него также ложатся особые материальные тяготы, связанные с содержанием семьи, так как матери в большинстве случаев бывают вынуждены оставить работу. Длительность психического стресса, который испытывают родители, со временем только увеличивается: растут заботы, связанные с взрослеющим ребенком, растет тревога за его будущее [2].

Онкологическое заболевание у ребенка - всегда драма для всей семьи. Первые и последующие реакции на болезнь ребенка во многом зависят от личностных особенностей родителей, их эмоционального состояния, уровня интеллектуального развития, уровня культуры и образования, а также от ситуации, в которой родители узнают о диагнозе.

Первая реакция на диагноз носит у родителей характер шока или неверия в случившееся. Как следствие родители ощущают необходимость решительных действий и начинают метаться от врача к врачу, обращаются за помощью к нетрадиционным видам лечения, при этом теряя драгоценное время. Одной из постоянных реакций родителей является страх перед плохим исходом болезни, потеря мужества, чувство беспомощности, и, как следствие, развитие депрессивных состояний. Нередко в определённый период болезни ребенка у родителей возникает реакция

агрессии, распространяющаяся на окружающих. В отношениях между врачом и родителями больного ребёнка не редко возникает потенциальная возможность конфликтных ситуаций. На лечащий персонал начинают подсознательно проецироваться горечь, боль, страх за ребёнка, неосознанная обида на судьбу. В то же время возможно установление доброжелательных, доверительных отношений между родителями и лечащими врачами их детей. Реже отмечаются противоположные реакции родителей, что можно расценивать, как проявление психологической защиты.

Одной из компенсаторных реакций родителей является ярко выраженное стремление обеспечить ребёнка чрезмерным количеством новых игрушек, бытовой техники, одежды и т.п. Порой создаётся впечатление, что это является попыткой уйти от эмоциональных проблем и, прежде всего, от обсуждения с ребёнком проблем, возникающих в процессе обследования и лечения, а также его будущего. Но напряжённое умолчание не только не разрешает трудности, но создаёт психотравмирующую для обеих сторон ситуацию. Понимание родителями необходимости обсуждения с ребёнком его проблем, связанных с болезнью, даёт возможность преодолеть эмоциональные барьеры и часто становится решающим условием эмоционального облегчения для всех. В основе многих реакций родителей на болезнь лежит глубокое чувство вины, которое возникает сразу после заболевания ребёнка и сознательно или подсознательно сопровождает родителей весь период болезни.

Фиксация на болезни ребёнка приводит к тому, что родители часто переходят к необычной для них прежде манере воспитания и поведения с ребёнком. Многие родители считают себя не вправе наказывать или ругать ребёнка, пытаясь всегда выполнить его требования и желания. Во время болезни целесообразен подход, включающий разумное поведение родителей и сохранение воспитательных воздействий с учётом ситуации. Установлено, что тяжёлое заболевание ребёнка наносит удар по супружеским отношениям. Однако в большинстве семей, в которых до болезни ребёнка супруги не испытывали трудностей в отношениях, или эти трудности возникали на фоне любви и взаимопонимания, происходит консолидация семьи [3]. Дети, чьи семьи ведут обычную жизнь, поддерживают привычные социальные связи, чувствуют себя лучше, увереннее, сохраняют нормальные отношения со всеми членами семьи. Часто дети считают, что родители и все члены семьи относятся с состраданием к их положению, однако во многом противопоставляют себя и семью, считают себя покинутыми. Там. где болезнь воспринимается детьми. как наказание за непослушание, больные боятся быть "плохими" детьми. Поэтому с началом заболевания поведение таких детей улучшается - они становятся послушными, выдержанными, скрупулёзно выполняют все просьбы и распоряжения. Это отмечается как во время госпитализации, так и дома. Другие дети с началом заболевания становятся агрессивными, раздражительными, демонстративно отказываются подчиняться взрослым [4]. У подростков рано проявляются реакции эмансипации, нарушаются взаимоотношения с родителями.

Очень важным является общение родителей между собой на том уровне, который невозможен для профессионалов и других окружающих,

не имеющих больного ребёнка. Родители делятся опытом, оказывают друг другу большую помощь. Спонтанные группирования родителей для взаимной поддержки выливаются в образование общественных организаций родителей больных онкологическими заболеваниями. Ситуация усложняется, если в семье, помимо больного, есть ещё и здоровые дети. В связи с этим поведение родителей имеет несколько вариантов: 1. Один из родителей (чаще мать) фиксирует всё своё внимание на больном ребёнке, а второй родитель (чаще отец или бабушка с дедушкой) занимаются здоровым ребёнком; 2. Оба родителя "ставят крест" на больном ребёнке, формально занимаясь им, а все свои надежды и чаяния вкладывают в здорового ребёнка: 3. Оба родителя фиксируют внимание на больном ребёнке, а здоровый остаётся без эмоционального тепла, поддержки и контроля. В такой ситуации здоровые дети меняют своё поведение, становятся агрессивными, раздражительными, выходят из-под контроля, вплоть до формирования асоциального поведения; у части детей, как правило, более младшего возраста, возникают резкое снижение успеваемости в школе, невротические реакции [3].

Суммируя вышесказанное, можно выделить основные типичные семейные ситуации, возникающие в связи с онкологическими заболеваниям у ребёнка: 1) реалистический подход: в сложившейся ситуации актуальное, полное, ответственное отношение к ребёнку вне зависимости от тяжести состояния и прогноза; адекватные отношения между другими членами семьи, включая сиблингов. Беспокойство, тревога родителей, их взаимоотношения не являются патологическими; 2) пессимистический подход: родные практически отвергают больного ребенка, оставляют его надолго в клинике, редко навещают; утрата жизненных интересов родителей или чрезмерная фиксация на здоровом ребёнке; все члены семьи находятся в состоянии хронической эмоциональной усталости и напряжения; 3) оптимистический подход: игнорирование серьёзности заболевания. При последующем ухудшении в состоянии ребёнка семья может стремиться сменить лечащего врача или клинику. Родители испытывают тяжёлую психологическую декомпенсацию [1].

Описанные типы ситуаций не являются постоянными и на разных этапах болезни могут сменять друг друга или проявляться в различных комбинациях. Родители находятся в состоянии постоянного психоэмоционального напряжения, степень которого напрямую связана с актуальным состоянием здоровья ребенка.

Таким образом, не только больной ребёнок, но и все члены его семьи требуют психологической поддержки и психокоррекционной помощи на всём протяжении болезни, лечения и реабилитации.

Литература

 Аралова М. П., Асманян К. С. Поливеченко М. Г. Психологическое исследование родительского отношения к дошкольникам в стадии ремиссии острого лимфобластного лейкоза // Материалы первой Всероссийской конференции с международным участием "Социальные и пси-

- хологические проблемы детской онкологии". М.: Glaxo Welcome. С. 105 107.
- 2. Захарова Е. В. Оптимальные пути социально-психологической поддержки семьи ребенка с онкологическим заболеванием // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Психолого-педагогические аспекты совершенствования качества медицинского и фармацевтического образования», посвященной 90-летию СамГМУ. Самара, 2009. С. 29-31.
- 3. Киреева И.П., Лукьяненко Т.Э. Психосоциальная помощь в детской онкогематологии // Реабилитация детей с ограниченными возможностями в Российской Федерации. Дубна, 1992. С. 76-77.
- Психологическое исследование родительского отношения к дошкольникам в стадии ремиссии острого лимфобластного лейкоза // "Социальные и психологические проблемы в детской онкологии". Материалы первой Всероссийской конференции с международным участием. Москва, 1997. Асланян К.С., Полевиченко Е.В., Борзова О.Г.
- 5. Шац И.К. Психические расстройства у детей, страдающих острым лейкозом: Автореф. дис. канд. мед. наук. - Л., 1989. - 26 с.

Связь с автором: proschal088@rambler.ru

Н.Т. Колесник, Е.А. Киселева

ПСИХОЛОГИЯ ИНВАЛИДНОСТИ КАК ЧАСТНЫЙ РАЗДЕЛ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Московский государственный областной университет г. Москва. Россия

С давних времен и у разных народов отношение к инвалидам и инвалидности в целом было основано на заботе о ближнем, стремлении помочь слабому и обездоленному. Это находит подтверждение во многих мировых религиях. Первым ростком милосердия и благотворительности у славян было кормление нищих и убогих, которое осуществляли «нищелюбы». От «нищелюбов» и бесплатных больниц, через систему церковномонастырского презрения и земство, в России формировалась социальная работа, ставшая в последствии профессиональной деятельностью, призванной оказывать помощь и поддержку социально-незащищенному человеку, испытывающему ограничения жизнедеятельности в различных сферах, вызванные болезнью и последующей инвалидностью [4, с. 5].

В дальнейшем (причем данная тенденция сохранялась длительное время) проблема инвалидности личности становится предметом исследования медиков, и в частности социальной медицины, поскольку в основе инвалидизации личности лежит — болезнь. На протяжении 19 века в медицине бытовало мнение о болезни как о чисто патологическом про-

цессе. Она воспринималась одномерно и проблемы личности не рассматривались. И только в 20 веке отечественные клиницисты стали подчеркивать значение личности больного человека и ее влияние на процесс лечения.

К сожалению, проблемы инвалидов и инвалидности не так занимали умы научных работников и практиков, как вопросы здоровья и болезни. Человек, которому устанавливалась группа инвалидности, как бы выпадал из поля зрения медиков и становился «предметом» заботы социальной защиты, т.к. в большей степени инвалидность давала больному именно социальные гаранты: гарантированные ограничения (в различной степени) в профессиональной и трудовой деятельности, льготы оплаты коммунальных услуг, проезда, покупки лекарств и т.д. Проблема же реабилитации инвалидов еще более новая и молодая отрасль государственной политики в области социальной защиты инвалидов.

Человек не сразу становится инвалидом, даже если причиной его заболевания является травма. На схеме условно отражены этапы становления здорового человека инвалидом (см. рис. 1).

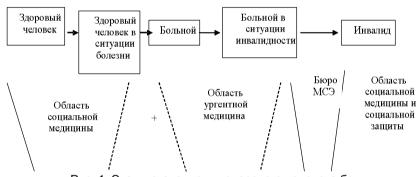
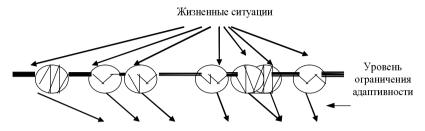


Рис. 1. Этапы становления здорового человека больным

Под понятием «здоровый человек» понимается таковое состояние био-социо-психологического гомеостаза личности, при котором он может справиться с любыми проблемами, что свидетельствует о достаточно высоком уровне ее адаптивности на данный момент времени [1, с. 4]. Этот уровень адаптивности личности включает в себя следующие компоненты: возраст, пол, социальный статус, уровень образования, наследственность, материальное благосостояние, особенности характера и темперамента, эмоциональность и т.д.

Но даже здоровая личность постоянно сталкивается с проблемами. И, это могут быть, не только проблемы здоровья, вызванные или «серьезным» заболеванием или «легкой» простудой, но и проблемы, связанные с жизнедеятельностью личности: смена места работы или жительства, окончание школы и выбор профессии, выбор жизненного и профес-

сионального пути, потеря близких, смена начальства и т.д. и т.п. Представим схематично жизненный путь личности (см. рис. 2).



Усиление уровня ограничений адаптивности, сопровождающееся изменением внутренней модели поведения и, как следствие, изменения «рисунка поведения»

Рис. 2. Жизненный путь инвалидизированной личности

Начинающийся как единая система жизнедеятельности, жизненный путь личности постепенно «расщепляется» на мельчайшие смыслообразующие подсистемы. Данное «расщепление» происходит из-за изменений, происходящих с личностью на протяжении всей ее жизни. Каждая из фрустрирующих ситуаций (представленных на рисунке в виде ломаных линий), способна полностью изменить цель, смысл, качество жизни личности. Если же этого не происходит, то данные понятия изменяют свое содержание, наполнение. Болезнь, особенно если это хроническая болезнь, прошедшая все стадии своего развития и ставшая не просто «дополнением» к жизни человека, а ее регулятором, вносит свои непоправимые коррективы в жизнь личности, переводя ее из статуса — «здоровый», в статус — «инвалид».

Понятия «инвалид» и «инвалидность» в настоящее время постоянно углубляются и расширяются, а иногда и изменяются полностью (в зависимости от аспекта, в котором они рассматриваются), т.к. процесс интеграции инвалида в социум постоянно совершенствуется за счет научнообоснованных концепций, появляющихся в различных отраслях теоретико-практических знаний — медицина, социология, психология, педагогика, социальная работа, реабилитология и другие.

В переводе с английского, инвалид — это «больной, болезненный, нетрудоспособный, неполноценный».

В принятом в ноябре 1995 года Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в РФ», легализовавшем новую концепцию инвалидности, определено основополагающее понятие инвалид. «Инвалидом следует считать лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойкими расстройствами функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящими к ограничению жизнедеятельности и нуждаемости в социальной защите».

В таком контексте содержание «инвалид» акцентирует внимание на физическом состоянии человека, ограничивающем его жизненные возможности и потребности и связанные с этим социальные последствия.

Понятие «инвалид» конкретизируется за счет уточнения понятия «ограничения жизнедеятельности».

В том же, вышеназванном законе дается следующее определение: «ограничение жизнедеятельности есть полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание (1), самостоятельно передвигаться (2), ориентироваться (3), общаться (4), контролировать свое поведение (5), обучаться (6) и заниматься трудовой деятельностью (7)».

Данное определение выдвигает семь основных критериев, по которым устанавливается группа инвалидности личности. Таким образом ограничения жизнедеятельности, характеризующиеся ограничением или отсутствием способности выполнять определенный комплекс интегрированной деятельности, вследствие нарушения здоровья, рассматривается как основополагающий компонент понятия инвалид.

По заключению Всемирной организации здравоохранения под инвалидностью понимается «любая потеря или нарушение психологической, физиологической или анатомической функции; так, как считается нормальным для среднего человека, а также трудность, вытекающая из недостаточности или инвалидности, которая мешает человеку, полностью или частично, выполнять какую-то роль (включая влияние возраста, пола и культурной принадлежности».

В данном контексте инвалидность выражает социальные последствия жизнедеятельности и характеризуется нарушениями сложившихся взаимоотношений между человеком и социальной средой.

Британский совет объединений инвалидов предложил следующее определение. «Инвалидность — это полная или частичная потеря возможности участвовать в нормальной жизни общества на равных началах в другими гражданами из-за физических и социальных преград».

Данное определение имеет социальную характеристику и, на наш взгляд, не рассматривает инвалидность как психосоматическое состояние самого пострадавшего. При этом обращается внимание на социальные проблемы личности, а не на субъективно-психологические аспекты, которые, по мнению многих клиницистов, врачей-интернистов, психиатров, психологов играют важную роль в адаптации, социализации и индивидуализации инвалидизированной личности.

Такое разночтение самого понятия «инвалидность» не позволяет психологам сформулировать единую характеристику данной категории населения и эффективно выполнять социальный заказ общества. Рассматривать же односторонне инвалидность (или как социальный аспект или как медицинский аспект) по нашему мнению было бы неверно.

В своем исследовании, методологической основой которого является синергетический подход к процессу развития личности как к целостному процессу, мы исходили из того, что цельность и целостность личности определяется ее тремя сторонами: физической (биологической), социальной (психосоциальной) и когнитивной (психологической).

Психология инвалида — это оценка им своего соматического страдания, отношения к нему и к его исходу, к семье, близким, общественнотрудовой деятельности, к окружающему миру, к среде и, как следствие, своеобразие личности инвалида, его мотивации, готовность к социальнопсихологической реабилитации, эмоционально-дезадаптивные реакции, волевые особенности и специфика познавательных процессов.

Психология инвалида характеризуется:

- ощущением физического порядка, представлениями о болезни;
- установлением определенных отношений к болезни и болезненным проявлениям, к факту наличия болезни, к тому, что его ждет, к тому, что могло бы ему помочь;
- нарушением обычного хода взаимоотношений, возникновением новых отношений с близкими, а также появлением новых связей с незнакомыми до болезни людьми.

Научно-технический прогресс и его влияние на медицину и, как следствие, возрастающие возможности медикаментозного, хирургического, физического и психотерапевтического лечения, настойчиво требуют дальнейшего глубокого и всестороннего исследования психологии инвалидов, формирования умений правильно оценить динамику его отношения к инвалидности, готовности к социально-психологической реабилитации и активной жизнедеятельности. Все это предусматривает разработку единой модели инвалидности, позволяющей исследовать реагирование целостного организма и личности инвалида на психологическое воздействие и повышения эффективности оказания ему всесторонней помощи. Отсюда вытекает целесообразность дальнейшего изучения психологии инвалида с учетом быстрого развития новых разделов медицины и психологии — реабилитации, учения о стрессе, социальной адаптации и др.

Существенным фактором психологического обеспечения инвалидизированной личности является возрастной аспект преморбидноличностных (личностное восприятие, предболезненных и болезненных состояний) особенностей, их воздействие на соматоагнозии — проявляется в нарушении представления человека о схеме своего тела и пр.

Эти и многие другие аспекты должны стать краеугольным камнем в становлении и развитии частного раздела клинической психологии – психологии инвалидности.

Литература

- 1. Войтенко Р.М. Психологические аспекты болезни и инвалидности: значение в клинике и экспертизе трудоспособности. Таллин: Валгус, 1981. С. 4.
- 2. Колесник Н.Т. Инвалид как субъект социально-психологической деятельности: Монография. М.: МГУКИ, 2004. 156с.

- 3. Специфика и технология профессиональной деятельности психолога бюро медико-социальной экспертизы: Монография. М.: МГУКИ, 2004. 236с.
- 4. Туаева Л.В. Принципы организации и развития государственной службы медико-социальной экспертизы//Социально-бытовая и трудовая реабилитация инвалидов. М.: Ред.-изд. Центр Консорциума «Социальное здоровье России», ТЕМС, 1977. С.5.

Связь с автором: pplakky@rambler.ru

В.Н. Прохоров, О.В. Прохорова

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ПЕРВОРОДЯЩИХ И ПОВТОРНОРОДЯЩИХ ЖЕНЩИН В ДИНАМИКЕ БЕРЕМЕННОСТИ

Уральская государственная медицинская академия г. Екатеринбург, Россия

Материнство — это особое, обусловленное биологическими и социальными факторами, состояние, имеющее особый социальный статус, особую ментальность и психологические характеристики, которые выражаются в особой потребности иметь своего ребенка и специфической привязанности к нему. Данные литературы свидетельствуют, что материнское отношение (МО) формируется не одномоментно после рождения ребенка, а проходит сложный путь становления и зависит от опыта взаимодействия с собственной матерью (модель материнства собственной матери), практики опекающего поведения в ролевых детских играх, в заботе о младших детях, во время вынашивания беременности и при телесном контакте с ребенком после родов, в ходе которых становятся предметными младенческие стимулы и создаются необходимые условия для возникновения привязанности между матерью и ребенком.

Следует указать, что в процессе вынашивания беременности существенно изменяется самосознание женщины и ее взгляд на окружающий мир, происходит изменение всего образа жизни и вживание в роль "матери". Для многих женщин течение беременности и исход родов может быть громадным сдвигом к подлинной зрелости и возрастанию самоуважения, для других, наоборот, это может быть патологическим разрешением потенциально нагруженных чувством вины ранних материнско-детских отношений. Особенно стрессовой является первая беременность, так как она означает окончание независимого первично целостного существования и начало особых материнско-детских отношений, поскольку отныне психическое равновесие матери становится связанным с запросами беспомощного и зависимого существа. Ее можно считать критической точкой в развитии женской идентичности, а в результате успешного завершения

беременности перестраивается самосознание женщины, взаимоотношения с внешним миром, что позволяет ей достичь внутренней и внешней интегрированности и обрести новый социальный статус.

Данные литературы указывают на важность психологического состояния женщины, его направленности и устойчивости в формировании типа материнского отношения к ребенку [2, с. 7]. Научные исследования достоверно свидетельствуют, что развитие и состояние психики ребенка происходит еще до рождения и в значительной степени детерминировано психическим состоянием матери. При длительных стрессовых состояниях в крови матери образуется избыточное количество кортикостероидных гормонов, проходящих плацентарный барьер и весьма негативно влияющих на формирующийся мозг ребенка. Величина и характер эмоционального контакта между матерью и еще неродившимся ребенком является. возможно, самым решающим фактором из влияющих на его психику. Для ребенка очень важна вся психосоматическая информация, которая поступает от его мамы еще в период внутриутробного развития. Это является необходимым условием для развития его мозга. Следовательно, одной из важнейших проблем перинатальной психологии является оценка психологического состояния беременной на протяжении беременности и определение возможностей по его стабилизации и оптимизации.

Вышеизложенное позволяет считать, что сравнительное изучение психологических характеристик беременных, которым предстоят первые роды, и беременных, которым предстоят повторные роды, представляется важной научной информацией, которая будет способствовать созданию методологий по индивидуальному психологическому сопровождению женщин в процессе беременности.

Целью исследования была оценка показателей психологического состояния первородящих и повторнородящих женщин в динамике гестационного процесса для разработки рекомендаций по их психологическому сопровождению. В исследовании приняли участие 100 беременных женщин на протяжении беременности. Средний возраст пациенток составил 27+0,5 года. Исследование проводилось на базе акушерского стационара ЦГКБ № 1 г. Екатеринбурга. Всем пациенткам проводилось стандартное клинико-лабораторное обследование, принятое в родильном стационаре. В своем исследовании мы использовали следующие диагностические методики: 1) заполнение специальной анкеты; 2) структурированное интервью психолога; 3) методика измерения личностной и ситуативной тревожности Ч.Д. Спилберга-Ю.Л. Ханина. Статистическая обработка полученных данных проводилась при использовании стандартного пакета компьютерных программ Microsoft Excel XP 2007. Достоверность различий между значениями показателями оценивалась по t-критерию Стьюдента при р<0,05.

Изучение уровня личностной тревожности показало, что во ІІ триместре у первородящих беременных низкий уровень тревожности имели 24,0%, средний уровень - 50,0%, высокий уровень - 26,0%, а у повторнородящих низкий уровень тревожности имели 26,0%, средний уровень -

74,0%, высокий уровень — отсутствовал. Таким образом, в целом личностная тревожность у повторнородящих во II триместре оказалась ниже, чем у первородящих (сумма показателей среднего и высокого уровней оказалась одинаковой, однако высокий уровень тревожности у повторнородящих отсутствовал). В III триместре у первородящих беременных низкий уровень тревожности имели 12,0%, средний уровень - 48,0%, высокий уровень - 40,0%, а у повторнородящих низкий уровень тревожности имели 20,0%, средний уровень - 52,0%, высокий уровень — 28,0%. Таким образом, в целом личностная тревожность у повторнородящих в III триместре оказалась также ниже, чем у первородящих (сумма показателей среднего и высокого уровней оказалась у повторнородящих — 80,0%, а у первородящих - 88,0%, р>0,05. Однако, если сравнивать показатели высокого уровня, то у повторнородящих - 28,0%, а у первородящих - 40,0%, р<0,05).

Изучение уровня ситуационной тревожности показало, что во II триместре у первородящих беременных низкий уровень тревожности имели 12.0%, средний уровень - 64.0%, высокий уровень - 24.0%, а у повторнородящих низкий уровень тревожности имели 24,0%, средний уровень -50,0%, высокий уровень - 26,0%. Таким образом, в целом личностная тревожность у повторнородящих во II триместре оказалась ниже, чем у первородящих (сумма показателей среднего и высокого уровней оказалась у повторнородящих – 76,0%, а у первородящих - 88,0%). В ІІІ триместре у первородящих беременных низкий уровень тревожности имели 0,0%, средний уровень - 54,0%, высокий уровень - 46,0%, а у повторнородящих низкий уровень тревожности имели 0,0%, средний уровень - 80,0%, высокий уровень – 20.0%. Таким образом, в целом личностная тревожность у повторнородящих в III триместре оказалась также ниже, чем у первородящих (пациентки с низким уровнем тревожности отсутствовали, зато высокий уровень тревожности у повторнородящих был 20,0%, а у первородящих - 46,0%, p<0,05).

Заключение. Психологическая готовность к материнству формируется под влиянием биологических и социальных факторов, при этом огромную роль играет опыт вынашивания женщиной беременности и рождения ребенка в виде сознательного и бессознательного компонентов. Данный опыт фиксируется организмом женщины в виде единого комплекса адаптационных изменений, которые возникли у выносившей и родившей ребенка женщины. Этот комплекс имеет основополагающее биологическое значение, формирует оптимальное приспособление организма женщины к выполнению ею генеративной функции и направлен на более оптимальное течение последующих беременностей и родов. Адаптационный генеративный комплекс содержит биологическую составляющую (в органах и системах формируются функциональные и даже морфологические изменения, развивающие резервные возможности организма в периоде последующих беременностей и родов и способствующие их максимально гладкому течению) и психическую составляющую (в сознании и в подсознании возникают устойчивые позитивные образы, способствующие переносить последующие беременности и роды без психической напряженности, волнений и тревог, с чувством надежности и уверенности, поскольку гестационный процесс воспринимается как нечто знакомое и безопасное).

С этих позиций представляются совершенно понятными показатели личностной и ситуационной тревожности у перво- и повторнородящих беременных, которые следует рассматривать только с позиций психологической составляющей адаптационного генеративного комплекса. Указанные показатели оказались существенно ниже у повторнородящих беременных, поскольку у них уже был опыт вынашивания беременности и рождения ребенка, для них эти процессы были знакомыми и не вызывали столь выраженных негативных эмоций, как у первородящих. Результаты проведенного исследования могут быть использованы для дифференцированного подхода в системе комплексной психологической и психокоррекционной работы с беременными, о чем пишут современные авторы [1, с. 31; 3, с. 61].

Литература

- Макаров В.В., Печникова Е.Ю. Перинатальная психотерапия // Материалы IV Всероссийского конгресса по пренатальной и перинатальной психологии, психотерапии и перинатологии с международным участием "Медико-психологические аспекты современной перинатологии". Москва, 23-25 ноября 2003 г. С. 31-32.
- 2. Мухина В.С. Психологические проблемы материнства //Там же. С. 7-10.
- 3. Прохницкая Е.В. Перинатальная психология: система психологической работы с разными поколениями в семье // Там же. С. 61-62.

О.В. Прохорова, В.Н. Прохоров

СТРЕССОГЕННЫЕ ФАКТОРЫ ПРИ БЕРЕМЕННОСТИ КАК ПСИХОСОМАТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Уральская государственная медицинская академия г. Екатеринбург, Россия

При беременности в процессе формирования и развития нового физиологического состояния на фоне глубоких изменений функционирования систем организма многие информационные и психологические факторы трансформируются в страхи, чувство волнения, тревоги и даже паники.

Как сильные, так и слабые психогенные травмирующие факторы, влияющие на беременную в остром или хроническом режиме, обычно

сопровождаются выраженным психоэмоциональным напряжением, а также чувством страха и тревоги имеют особое значение, так как часто могут быть причиной возникновения различных акушерских осложнений. Психогении являются основным этиопатогенетическим фактором таких распространенных акушерских осложнений, как ранний токсикоз, угроза прерывания беременности в ранних и поздних сроках, поздний гестоз, фетоплацентарная недостаточность, гипоксия плода и асфиксия новорожденного. пороки развития плода, обострение хронических соматических заболеваний и формирование дезадаптации различных систем организма. нарушения сократительной деятельности матки, маточные кровотечения в родах, акушерский травматизм матери и новорожденного, гнойносептические осложнения матери и новорожденного. Хронические психогении могут являться причиной возникновения серьезных пограничных нервно-психических расстройств у беременных и способствуют формированию и усугублению болевого синдрома в родах. Частота акушерских и перинатальных осложнений, возникающих в результате выраженных стрессорных воздействий на беременную, может достигать 45,0-85,0% и более [2. с. 85].

Литературные данные указывают на необходимость изучения стрессогенных факторов, способствующих появлению страхов и тревожных состояний у беременных, изучения особенностей самих страхов, а также на важность определения путей предотвращения негативных психоэмоциональных состояний [3, с. 137; 4, с. 69]. Таким образом, для оптимизации ведения беременности и родов и разработки методологий индивидуального психологического сопровождения женщин на протяжении беременности требуется детальная оценка их психологического состояния.

Целью исследования явилось изучение психологического состояния и наличие стрессогенных факторов у беременных, их причины и способы профилактики. Для достижения поставленной цели в качестве методологического обеспечения были использованы интервью с беременными и заполнение ими специально разработанной анкеты. В группу обследованных вошли 120 женщин в сроках беременности от 5-6 до 30-40 недель. Исследование проводилось методом сплошной выборки в отделениях патологии беременных и гинекологическом отделении двух больниц г. Екатеринбурга. Первые роды предстояли 82 женщинам, а повторные роды предстояли 38 женщинам. Возраст беременных колебался в диапазоне от 18 до 43 лет. Причины пребывания беременных в стационаре были следующими: в І триместре беременности – угроза прерывания беременности и ранний токсикоз, во ІІ триместре – угроза прерывания беременности, начальные проявления позднего гестоза, признаки обострения различных видов экстрагенитальной патологии, в III триместре - поздний гестоз, угроза прерывания беременности, обострение экстрагенитальной патологии, подготовка к родоразрешению.

В 88,5% случаев отношение к настоящей беременности исходно являлось позитивным, эти женщины хотели иметь ребенка и с большим желанием ожидали наступления беременности. Лишь в 11,5% случаев женщины не предполагали в настоящее время иметь ребенка, однако при

возникновении такой незапланированной беременности отнеслись к ее наступлению и к появлению в будущем ребенка положительно. Это дает основание сделать вывод, что на момент исследования общая настроенность на беременность как со стороны самих женщин, так и со стороны их семей была однозначно позитивной.

Во время беременности чувствовали себя более привлекательными внешне, чем до беременности 29,1% женщин; не испытывали никакого беспокойства по поводу своего внешнего вида - 25,9%; при беременности беспокоили изменения внешности 27,5%; опасались, что после родов не будут выглядеть также привлекательно, как раньше 14,7%; чувствовали себя, будучи беременными, некрасивыми 3,7%. В итоге почти половина опрошенных беременных испытывала беспокойство и тревогу по поводу своей внешности, т.е. мысли о своем внешнем виде не только являются для беременных важными, но и могут быть существенным источником негативных эмоций. Подобные проявления дисморфофобии должны обязательно учитываться при ведении беременных.

Преимущественный настрой на протяжении беременности у 54,5% женщин был тревожно-беспокойным. Спокойным и уверенным и достаточно стабильным настроение было отмечено лишь у 21,5%; просто радостным - у 13,4%, а у 10,6% - восторженным. Общеизвестно, что отношение к родам и эмоциональный настрой женщины особенно перед родами является крайне важным показателем степени готовности беременной к выполнению этой важнейшей физиологической функции.

Негативные чувства различной степени выраженности при ожидании родов имели место более, чем у половины женщин: 34,9% испытывали неуверенность, 11,3% -тревогу, 7,1% - ужас и панику, а 13,7% уклонялись от ответа. Нежелание беременной обсуждать свое отношение к родам следует расценивать как отражение выраженной внутренней тревожности, желание уйти от беспокоящей, мучительно неприятной проблемы, как проявление синдрома вытеснения отрицательных эмоций.

79,6% женщин при беременности периодически или постоянно испытывали чувство страха, связанного с беременностью и родами. Впервые данное чувство почти у половины женщин появилось в ІІІ триместре, у трети женщин - в І и в небольшом проценте случаев во ІІ триместре и до беременности. Силу страха оценивали по методике самооценки, содержащей шкалу от 0 до 10 баллов (0 баллов - это полное отсутствие тревоги, стабильное состояние спокойствия и уверенности; 10 баллов - состояние тяжелейшей тревоги, паника, потеря самообладания). Данные исследования показали, что только 7,2% женщин оценивали уровень своего страха в 1-2 балла, 14,5% - в 3-4 балла, 43,2% - в 5-6 баллов, 8,3% - в 7 баллов и 10,0% - в 8 баллов. Таким образом, сила страха, связанного с беременностью и родами, у 83,2% беременных достигала среднетяжелой и тяжелой степени.

Основой страхов беременных чаще всего являлось беспокойство за жизнь и здоровье ребенка - 83,3%. Среди других причин страхов отмечались следующие: чаще всего женщины переживают за свою жизнь (2,5%) и здоровье (10,0%), опасаются оперативного родоразрешения (2,5%),

боли (35,0%) и разрывов мягких тканей родовых путей в процессе родов (15,0%), экономические проблемы в семье (5,0%). В 12,5% женщины указывали на неопределенное чувство страха, без конкретных причин.

Все эти причины являются, безусловно, важными и серьезными, но достаточно типичными и в какой-то степени обоснованными. Удивительным оказалось другое: каждая четвертая женщина испытывала не просто страх перед самими родами, а состояние скрытой и в ряде случаев явной паники и связанное с этим нежелание рожать самостоятельно. Некоторые женщины с большей или меньшей степени успешности подавляли или преодолевали это чувство, но отдельные беременные высказывались вслух о своем страхе перед родами и нежелании рожать самостоятельно.

Чрезвычайно важной причиной страхов явилось отсутствие достоверной, подробной, целенаправленной, индивидуально подобранной информации о беременности и родах для каждой женщины. Так, например, родовой процесс беременные представляли в основном со слов матери (треть женщин), из личного опыта - 29,1%, из литературы или совсем не представляли - по 12.5%, со слов подруги - 11,6%, знания получили на курсах по подготовке к родам - 3,3% женщин. Таким образом, от лечащего врача акушера-гинеколога, со слов самих женщин, беременные не получали практически никакой реальной информации о родовом процессе. Более того, 68.3% беременных женшин считали, что медицинский персонал является источником страхов. Обследуемые указывали на основные факторы, исходящие от медицинского персонала, которые вызывали у них чувство неуверенности, тревоги и даже страха: 1) отсутствие у врачей времени и, зачастую, желания что-либо рассказать, объяснить, уточнить. Информация, идущая от врачей, чаще всего носила рекомендательный характер по конкретным действиям без объяснений (нужно сделать то или другое), а разъяснения или ответы на вопросы часто носили формальный характер, что вызывало у беременной чувство неудовлетворенности и даже раздражения; 2) зачастую поведение врача производило впечатление формального выполнения своих обязанностей, отсутствовало ощущение заинтересованности его в данной пациентке, отсутствовало желание врача не только осуществить необходимые медицинские действия, но и постараться понять и психологически поддержать пациентку, а иногда утешить, успокоить. Во многих случаях даже при явном психологическом дискомфорте у беременной, при наличии признаков растерянности, беспокойства, тревоги врачи не учитывали это состояние, не стремились целенаправленно оптимизировать психоэмоциональное состояние женщины, а в лучшем случае давали советы успокоиться, не волноваться, отвлечься или принять успокоительные средства; 3) весьма нередко врачи для того, чтобы склонить беременную выполнить те или иные их рекомендации, особенно когда женщины не были склонны или просто отказывались их выполнять, прибегали к оказанию психологического давления на нее, пугали ее грозными и неотвратимыми осложнениями для ребенка и самой женщины, если она не выполнит все рекомендуемое врачом; 4) само общение беременной с врачом иногда заставляло женщину сомневаться не только в отсутствии у врача заинтересованности в ее здоровье и благополучии, но и в его компетентности и достаточном профессионализме; 5) встречались случаи неделикатного и даже грубого отношения к пациентке со стороны медицинского персонала.

При возникновении чувства тревоги и страха беременные, стремясь найти выход из этой ситуации и, чаще всего обращались за помощью к своим близким (37.5%) или стремились помочь себе сами: в 24.1% случаев они старались уединиться и "взять себя в руки", каждая четвертая женшина выходила на прогулку. В ряде случаев при наличии стрессовой ситуации или появлении чувства тревоги женщины, чтобы как-то отвлечься или создать себе положительные эмоции кушали любимые и вкусные блюда, смотрели телевизионные передачи, занимались делами по работе, старались уснуть, занимались вязанием, чтением книг (любовные романы, детективы и т.д.). Некоторые беременные замыкались в себе, утешая себя мыслями, что беременность - это состояние временное, что когда беременность и роды пройдут, то все закончится, что другие женщины тоже через это проходили. За помощью к специалистам акушерамгинекологам в сложных психологических ситуациях, даже когда требовалось в основном грамотное, целенаправленное и доброжелательное разъяснение медицинских аспектов ситуации беременные практически не обращались. К большому сожалению можно констатировать, что у большинства беременных отсутствовала твердая уверенность в возможность содействия и оказания эффективной помощи со стороны врача акушерагинеколога в сложной психологической ситуации, поэтому закономерно не возникало желания обратиться к нему.

В итоге беременные пытались подавить свои страхи или справиться с ними другими способами, однако страхи от этого, конечно, не исчезали, а становились более выраженными и упорными, напоминали о себе все чаще, делаясь хроническими и создавая пониженное общее настроение, чувство подавленности и безысходности, ощущение вины перед ребенком и близкими.

В процессе анкетирования для профилактики и ликвидации психологической напряженности и страхов сами беременные женщины предложили следующие мероприятия: 1) улучшить качество медицинского обслуживания при беременности и в родах - 45,8%; 2) 41,6% посчитали необходимым организовать квалифицированную психотерапевтическую помощь беременным; 3) улучшить информированность о медицинских проблемах в акушерстве пожелали 25,0%. В некоторых случаях женщины предлагали улучшить квалификацию медицинских работников, указывали на необходимость формирования положительного психологического настроя еще до беременности, а также считали необходимым эффективную социальную защиту матери и ребенка.

Отмечены особенности восприятия беременными информации, связанной с беременностью, родами, с новорожденным ребенком. Женщины достаточно активно и с интересом воспринимают указанную информацию из различных источников: от родственников и знакомых, от медицинских работников, из журналов и книг. При этом информацию от родственников и знакомых воспринимают в основном с доверием, от медицинских работников - нередко критически, а из журналов и книг - достаточно выборочно. Сами женщины охотно рассказывают о своих родах или впечатлениях о них другим женщинам небеременным или беременным, при этом очень часто происходит гиперболизация негативных сторон и явлений, связанных с вынашиванием и рождением ребенка. Негативная информация воспринимается беременными обычно обостренно, больше запоминается. чаше является основанием для обсуждения и переживаний, хотя некоторые женщины стремятся ее не принимать во внимание и даже дистанцироваться от нее. Позитивная информация воспринимается положительно, вызывает улучшение настроя, однако нередко женщины не слишком верят в нее применительно к собственной ситуации. Опыт обращения беременных к психотерапевтам на нашем материале не являлся однозначно позитивным, имели место случаи недостаточной эффективности приемов, некомпетентности специалистов в области перинатальной психологии и нередко выраженный у консультантов финансовый интерес, что побуждало женщин отказаться от их услуг.

Выводы:

- 1. В процессе беременности женщины подвергаются влиянию различных стрессогенных факторов, приводящих к возникновению психической напряженности, разнообразных страхов и тревожных состояний.
- 2. Подавляющее большинство беременных (около 80%) нуждается в психологическом сопровождении квалифицированного клинического психолога, а при необходимости в коррекции имеющихся нарушений психоэмоционального состояния пограничного характера и специальной психологической подготовке к родам.
- 3. Необходимо сформировать и реализовать комплекс мероприятий по улучшению деонтологической и психологической грамотности медицинских работников, занятых в службе родовспоможения и смежных специальностях.
- 4. Требуется создание высококвалифицированной и доступной для широких слоев населения психологической и психотерапевтической службы в системе родовспоможения для оказания систематической помощи матери и ребенку.

Литература

- 1. Лоун Б. Утерянное искусство врачевания /Пер. с англ.- М.: КРОН-ПРЕСС. 1998. 367 с.
- 2. Мальгина Г.Б. Стресс и беременность: перинатальные аспекты. Екатеринбург: Изд-во "Чароид". 2002. 188 с.
- 3. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. М. 1998. 280 с.
- 4. Сорокина Т.Т. Роды и психика: Практическое руководство. Минск: "Новое знание". 2003. 351 с.

Связь с автором: prokhorova-ov@yandex.ru

А.А. Яворский

К ПРОБЛЕМЕ САМОУБИЙСТВА НА ПРИМЕРЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, СОВЕРШИВШИХ АУТОАГРЕССИВНЫЕ ДЕЙСТВИЯ

Гуманитарный университет г. Екатеринбург, Россия

Известно, что неблагоприятные факторы профессиональной деятельности военнослужащих, включающие социальные, санитарногигиенические, экономические, а также частое нарушение режима труда и отдыха приводят к нарушениям адаптации. Дезадаптационные состояния, как правило, проявляются астеническими, неврозоподобными, субдепрессивными расстройствами.

Суицидальное поведение является одной из форм отклоняющего поведения и имеет прямую связь с состоянием дезадаптации. Распространенность суицидальных попыток среди молодых людей имеет тесную связь с деградацией духовности, ее ретардацией, ведущей к наибольшему росту суицидальных попыток в возрасте 13-16 лет. В Российской Федерации «омоложение» самоубийств является одной из наиболее отрицательных тенденций. В целом, за период с 1950 по 1995 год отмечается повышение уровня суицидов как среди мужчин (на 49%), так и среди женщин (на 33%). При этом соотношение уровня самоубийств среди мужчин и женщин составляет 3,2:1 – в 1950 г., 3,6:1 – в 1995 г. и 3,9:1 (ожидается по прогнозам) – в 2020 году [1].

Суицидальное решение принимается человеком в момент переживания им стрессовой ситуационной нагрузки. Сама же по себе ситуация не может иметь суицидально опасного характера, как бы часто не встречалась она в жизни индивидов. Ее суицидальность определяется готовностью личности воспринять и расценить ее как таковую. Подобная готовность, в свою очередь, зависит от динамики личностных установок. формирования и влияния системы личностных ценностей и системы форм реагирования на раздражители внешнего мира, присущие данной личности. Взаимосвязь психической предрасположенности к появлению уязвимых структур в психике при ситуационных нагрузках формирует для каждого человека определенную структуру его биографии. По обычному определению, суицид является преднамеренным лишением себя жизни. Вместе с тем установлено, что большое число людей желает умереть, но еще не находится в том состоянии, в котором они сознательно осуществили бы это желание. Часто суицид совершается в состоянии аффекта, а сами намерения суицидентов носят амбивалентный характер: с одной стороны, желание таким путем (поскольку не видят других способов) изменить ситуацию в свою пользу или вызвать у окружающих жалость по отношению к себе, или раскаяние, или прервать ее любой ценой; с другой естественный страх смерти и тайная надежда, что процесс обратим [2].

Человек, взаимодействуя с миром, не только познает его таким, каким он существует сам по себе, но и оценивает его значение, его роль в человеческой деятельности. Изменение целостности организма при дезадаптации с невротическими проявлениями, по существу есть нарушение равновесия между организмом и окружающей его природной и социальной средой. В этом процессе существенное значение играют аффективный и когнитивный компоненты самосознания, которые создают предпосылки для оценки явлений действительности. Эмоциональная оценка человеком того или иного поступка тесно связана с когнитивными процессами, осмыслением переживаний. Гармонично функционирующие компоненты самосознания позволяют человеку контролировать свои поступки и потребности, регулировать свою жизнедеятельность. Однако в условиях патологии невротического уровня, в силу нарушений психосоматического взаимодействия, целеполагания и стремления человека, возможность осуществить выбор резко ограничивается.

Нами обследовано клинико-психологическими методами 71 чел., совершивших аутоагрессивные действия, у которых было диагностировано невротическое состояние в период прохождения срочной службы.

Как известно, семья в силу характерных для нее межличностных отношений в первую очередь является средой формирования личности. В нашем случае в полной семье воспитывались 51 чел. (71,8%); матерью – 17 чел. (23,9%); 2 чел. (2,8%) – воспитывались отцом; 1 чел. (1,4%) – другими родственниками. Значительную психическую травматизацию в детском возрасте оказывают условия воспитания и ближайшего окружения. В нашем исследовании при анализе отношений в семье выявлены определенные формы взаимоприспособления, которые отражают своеобразие психического склада как взрослых, так и воспитываемых ими детей. Анализ позволил в 17 случаях (23,9%) условия воспитания квалифицировать как благоприятные; в конфликтной семейной ситуации воспитывались 19 чел. (26,8%); в условиях гипоопеки – 22 чел. (31,0%); в условиях гиперпротекции – 13 чел. (18,3%). У детей, как правило, формируются стереотипы поведения, воспринятые от родителей, что отражает уровень культурного развития семьи, состояние здоровья ее членов, характер ее социального окружения. Необходимо отметить, что аномальные формы воспитания, действуя психотравмирующее, подавляют живость, активность, интерес к окружающему, а происходящие конфликты в семье вызывают фиксацию отрицательных эмоций, что обнаруживается в структуре личности в виде невротизации. Гиперопека как форма воспитания в виде подавления активности и навязывания родителями своих взглядов, а также участия во всех делах ребенка весьма неблагоприятно сказывается на формирование личности, так как у таких детей на фоне робости, нерешительности выявляется к тому же повышенное самомнение. При наличии таких черт характера у них в последующем возникают трудности в воинском коллективе.

Формирование аутоагрессивной установки тесно связано с наиболее активным периодом социализации. В детско-подростковом периоде информацию об аутоагрессивных действиях как форме поведения до 10-летнего возраста получили 36 чел. (49,3%), остальные 35 чел. (51,7%) — до 14 лет. Как известно, в возрасте 7-14 лет происходит эмоциональное формирование личности. Этот этап характеризуется непосредственностью и неустойчивостью эмоциональных реакций, неспособностью к кри-

тической оценке своего будущего, преобладанием сиюминутных интересов. Происходит незрелая оценка информации об аутоагрессивных действиях и фиксация этой информации в структуре личности. Эта информация может актуализироваться в неблагоприятных условиях в более зрелом возрасте и затруднить адаптацию личности к окружающей ее среде. Установлен факт, что преобладающим источником информации об аутоагрессивной форме поведения для этих военнослужащих являются: в 54,9% случаев — литература и кино; в 31% случаев — рассказы и наблюдение случаев аутоагрессивных действий в кругу сверстников; 14,1% случаев — рассказы и наблюдение случаев аутоагрессивных действий в семье. У двоих пациентов из обследуемой группы (2,8%) покончили жизнь самоубийством отцы. Впервые аутоагрессивные действия совершили в период службы в армии 53 чел. (74,6%); и лишь 18 чел. (25,4%) такие попытки совершали и до службы, из них повторно 16 чел. (22,6%); трижды — 2 чел. (2,8%).

Мотивами совершения аутоагрессивных действий до службы в армии названы: в 66,7% случаев — конфликт с родителями; в 22,2% - конфликт с ровесниками; в 11,1% - сексуальные неудачи. Из группы обследованных у 21 чел. (29,6%) имели место отклонения в поведении до службы в армии: в виде мелких правонарушений, краж, уходов из дома — 7 чел. (9,9%); алкоголизация до 10-летнего возраста — 1 чел. (1,4%); эпизодическая алкоголизация с 16 лет — 13 чел. (18,3%).

Существенный интерес вызывает рассмотрение отношений военнослужащих исследуемой группы к некоторым сторонам жизнедеятельности. Обращает на себя внимание факт негативного отношения к службе у 87,3% этих военнослужащих, что отражает незрелость у них когнитивных процессов. Отрицательное и безразличное отношение к жизни (в сумме 100%) обусловлено не только невротическими нарушениями, но и существенным влиянием аффективного компонента самосознания на когнитивные процессы, вследствие чего происходит супрессия этих процессов. При этом 34 чел. (47,9%) заявили, что не имеют цели в жизни, мотивируя это так: «Меня ничего в ней не удерживает», «Что в ней хорошего?», «С детства все надоело», «Ничего нет хорошего в будущем», «Никому я не нужен». Поэтому в суждениях этих военнослужащих и звучит потерянность, отсутствие места в жизни.

В целом по группе выявлены полимотивы аутоагрессивных действий. Так, в 67,6% случаев мотивом явилось оскорбление; в 54,9% случаев – унижение; в 53,5% случаев – ограничение свободы; в 31% случаев – издевательство; в 18,3% случаев – сексуальные переживания; в 2,8% случаев – болезнь родственников; в 1,4% случаев – смерть матери и развод с женой. В данной группе преобладают мотивы, связанные, прежде всего с чувством личного достоинства.

Аутоагрессивные действия у военнослужащих наиболее часто встречаются в первые три месяца службы (41 чел. – 57,8%). На шестом месяце службы суицидальную попытку совершили 15 чел. (21,1%) из обследованной группы; на двенадцатом – 10 чел. (14,1%) и на втором году службы – 5 чел. (7%). Такое распределение аутоагрессивных действий отражает, прежде всего, трудности адаптации, при этом наслаиваются

межличностные конфликты, которые приводят к срыву адаптационных возможностей, формируя невротические состояния, на фоне которых и совершаются аутоагрессивные действия.

Из способов аутоагрессивных действий военнослужащие использовали: в 43,7% (31 чел.) – вскрытие вен; в 22,6% (16 чел.) – угроза аутоагрессивными действиями; в 16,9% (12 чел.) – попытка отравиться; в 11,3% случаев (8 чел.) – попытка самоповешения; 1,4% (1 чел.) – проглатывание нескольких лезвий; 1,4% (1 чел.) – внутривенное введение себе воздуха; 1,4% (1 чел.) – попытка выброситься из окна шестого этажа.

В целом по группе аутоагрессивные действия квалифицированы в 27 случаях (38,0%) — как демонстративно-шантажные; в 25 случаях (35,2%) — как призыв; в 19 случаях (26,8%) — как протест, месть. При сопоставлении способов аутоагрессивных действий с их целеполаганием обращает на себя внимание преобладание стремлений избежать психотравмирующей ситуации таким способом.

В процессе анализа военнослужащих с невротическими состояниями, совершивших аутоагрессивные действия, установлено, что уровень интеллектуального развития у них достаточен, что подтверждается удовлетворительным формальным образованием. Однако у части обследуемых в конфликтных ситуациях до службы в армии и у всех обследуемых в период службы в армии на фоне невротизации при совершении ими аутоагрессивных действий отмечается нарушение когнитивного компонента самосознания в виде резкого сужение его функциональной способности. Это состояние можно назвать «транзиторной супрессией» когнитивного компонента. При этом изменение когнитивного компонента самосознания является следствием возникшей патологии эмоций. У данной категории военнослужащих аффективный компонент самосознания страдает в первую очередь, активно вовлекая когнитивный компонент, вызывая его супрессию, а следовательно ограничивает чувство деятельности, нивелирует борьбу мотивов, тем самым актуализируя аутоагрессивную установку, которая и реализуется. Суждения у данной категории обследованных представлены аффективной логикой, и в целом мышление носит кататимный характер.

При исследовании данной категории военнослужащих установлено, что стремление к деятельности и осознание себя в качестве активного существа у них резко сужено до состояния супрессии, что подтверждается клиническим и патопсихологическим методами исследования.

Образ «Я» в осознании собственного единства и субъективной значимости для личности чрезвычайно размыт. Ценность его нивелирована с преобладанием при рефлексии идей малоценности, малозначимости, ненужности, вплоть до уничижения. При этом образ «Я» становится очень поверхностным, с преобладанием негативных самоопределений, лишенным тонких оттенков и градаций. В совокупности с этим типом самосознания существенно меняется осознание собственной идентичности вследствие внутренней рассогласованности и конфликтности личностного смысла «Я». Это отражается в мотивации и целеполагании субъекта, направленных на саморазрушение.

Четвертый тип самосознания, который характеризуется устойчивостью и стабильностью образа «Я» во времени и осознанием того, что «Я» отлично от остального мира, от всего, что не является «Я» претерпевает изменения, по степени достигающие элементов временной дереализации аффективного типа. Так, эти военнослужащие говорят об «остановившемся» или «медленно текущем» времени, «это все никогда не закончится», «у меня такое чувство, что я живу на этой земле очень долго». Такое состояние типов самосознания отражает диспропорцию компонентов самосознания, где в болезненном процессе ведущую роль играет аффективный компонент, обусловленный транзиторными нарушениями когнитивных процессов, следствием чего являются аутоагрессивные действия. Такая рассогласованность компонентов самосознания, а следовательно, и особенностей типов самосознания, не носит стабильного характера, а представлена «транзиторными» изменениями компонентов и типов самосознания, возникших вследствие психотравматизации.

Таким образом, целесообразно выделить в обобщенном виде некоторые неблагоприятные условия жизни, болезненные проявления невротического состояния и особенности типов самосознания, которые наиболее часто встречаются у данной категории военнослужащих.

Неблагоприятные условия воспитания и окружающей среды: неадекватные формы воспитания, отягощенная наследственность, ранняя фиксация аутоагрессивной установки, литературно-художественная информация о самоубийстве, отсутствие адекватных условий обучения, дидактические ошибки в пре- и пубертатном периоде.

Невротические и вегетативные проявления: сниженное настроение, подавленность, раздражительность, отсутствие бодрости после ночного сна, ипохондричность, плаксивость, фобии, недовольство собой и окружающими, головная боль, гипотензия, гипергидроз, неприятные ощущения в области сердца, сердцебиение, нарушение моторики желудочнокишечного тракта, непереносимость физических нагрузок.

Особенности типов самосознания: снижение стремления к деятельности, размытость собственного единства, депримированность и рассогласованность собственной идентичности, временная дереализация образа «Я» аффективного типа [3].

Литература

- 1. Нечипоренко В.В., Шамрей В.К. Суицидология: вопросы клиники, диагностики и профилактики. СПб.: ВМедА, 2007. С. 51-52.
- 2. Яворский А.А. Суицид и агрессия в армии: Социальные и клиникопсихологические особенности агрессивного и суицидального поведения у военнослужащих. – Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного университета, 2007. – С. 128-129.
- Яворский А.А. Анализ изменения самосознания при пограничных психических расстройствах у военнослужащих, совершивших ауто- и гетероагрессивные действия: дисс. док. мед. наук. – СПб.: ВМедА, 2000. – С. 142-156.

Связь с автором: spgu1@e1.ru

СЕКЦИЯ 2.5

«Социальная и политическая психология»

М.А. Бамбуляк, И.Д. Плотка, Н.Ф. Блюменау

ИМПЛИЦИТНЫЕ ИЗМЕРЕНИЯ В ИЗУЧЕНИИ ЭТНИЧЕСКИХ УСТАНОВОК ЖИТЕЛЕЙ ЛАТВИИ

Даугавпилский университет г. Даугавпилс, Латвия

Настоящая работа посвящена исследованию теоретических и эмпирических данных о методах изучения имплицитных и эксплицитных социальных установок. В качестве объекта исследования выступают этнические установки жителей Латвии.

Материалы и методы. Используемые в исследовании методики выбирались в соответствии с целями исследования. Исследование включало в себя 2 серии – имплицитную и эксплицитную части.

В 1-ой части, имплицитной, использовался авторский метод Неосознаваемого Эмоционального Прайминга (МНЭП) (Плотка, Игонин, Блюменау, 2006), разработанный по аналогии с подобными методами (Fazio, Sanbonmatsu, Powell, & Kardes, 1986, Fazio, Jackson, Dunton, & Williams, 1995 и др.). Метод применяет идею последовательного прайминга, используя влияние прайминг-эффекта на оценочные решения. Прайминг эффект в данном случае служит индикатором автоматической оценки (Fazio, 2001; Klauer & Musch, 2003).

Общая схема исследования выглядела следующим образом:

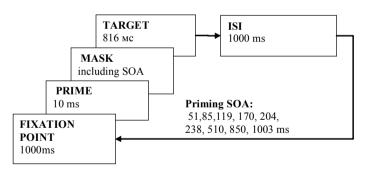
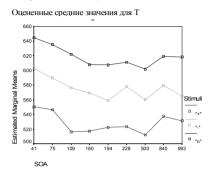


Рис.1. Общая схема эксперимента

Во 2-ой серии исследования, участникам предлагалось заполнить анкету участника исследования и эксплицитные методики — «Типы этнической идентичности» (Г.У.Солдатова, С.В.Рыжова) и «Индекс толерантности» (Солдатова, Кравцова, Хухлаев, Шайгерова, 2008).

Общее кол-во участников исследования составило 144 испытуемых, из них 112 женщин и 32 мужчины.

Результаты. Для обработки полученных данных, с учетом требований статистической обработки, были применены непараметрические критерии и многофакторный дисперсионный анализ (Наследов, 2004; Бююль, 2002; Howell, 1999). Обработка времени реакции испытуемых показала следующее распределение данных.



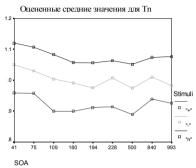
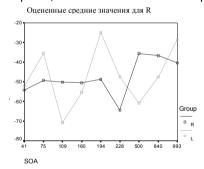


Рис. 2. Средние значения абсолютного и нормированного времени реакции (T, Tn) для каждого типа стимулов

Для определения аффективного компонента имплицитного аттитюда, был использован метод абсолютных и относительных сдвигов времени реакции на положительные и отрицательные стимулы.



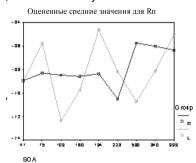


Рис.3. Средние значения абсолютного и нормированного сдвига времени реакции (R, Rn) для каждой группы

Определенное имплицитное отношение к представителям этноса позволило провести частотный анализ имплицитных измерений. Результаты частотного анализа имплицитного отношения на основании абсолютных и нормированных сдвигов временных реакций показаны в дальнейших иллюстрациях.

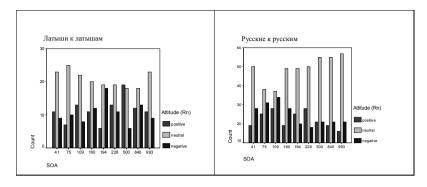


Рис. 4. Имплицитное отношение к собственной этнической группе

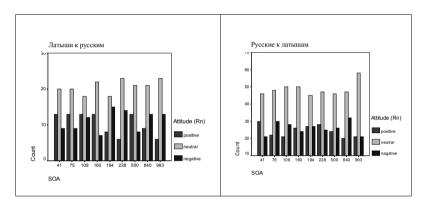


Рис. 5. Имплицитное отношение к соседствующей этнической группе

На основании данных частотного анализа результатов исследования этнической идентичности, были построены таблицы процентов совпадений для гипоидентичных, позитивно идентичных и гиперидентичных тенденций. Использование этого метода оказалось невозможным для исследования этнической толерантности, так как после квартильной разбивки было обнаружено, что обе группы имеют, в основном, средний уровень толерантности (93% русских и 90,7% латышей). В ходе анализа корреляционных связей показателей рассчитывались коэффициенты корреляции Спирмена при АВС=993 мс, при АВС=228 мс и при АВС=41 мс. Анализ позволил обнаружить корреляционные связи в выборке «Русские» по отношению к «Русским». В результате выявлены:

1. Прямая монотонная связь сдвигов времени реакции (абсолютных и нормированных) с положительной этнической идентичностью (rS= 0.219, p=0.029≤0.05, N=100 и rS= 0.229, p=0.022≤0.05, N=100), то есть

ухудшение имплицитного отношения по мере увеличения положительной этнической идентичности.

2. Обратная монотонная связь сдвигов времени реакции (абсолютных) с этнической индифферентностью (rS= -0.199, p=0.047≤0.05, N=100), то есть ухудшение имплицитного отношения по мере уменьшения этнической индифферентности.

Таблица 2 Совпадение имплицитных и эксплицитных измерений: гипоидентичные тенденции

Нейтральный аттитюд	Гипоидентичность			
	«Русские»	«Латыши»	Общая вы- борка	
Средний уровень	47.3%	39.7%	45.1%	
Высокий уровень	23.4%	26.5%	24.3%	
Средний и высокий уровни	70.7%	66.2%	69.4%	

Таблица 3 Совпадение имплицитных и эксплицитных измерений: гиперидентичные тенденции

гиперидентичные тенденции					
Ноготириий оттито	Гиперидентичность				
Негативный аттитюд	«Русские»	«Латыши»	Общая вы- борка		
Средний уровень	50.7%	38.2%	46.7%		
Высокий уровень	18.3%	41.2%	25.7%		
Средний и высокий уровни	69.0%	79.4%	72.4%		

Таблица 4 Совпадение имплицитных и эксплицитных измерений: позитивные тенденции

Поситирний стантог	Позитивная идентичность			
Позитивный аттитюд	«Русские»	«Латыши»	Общая вы- борка	
Средний уровень	24.1%	30.8%	22.6%	
Высокий уровень	25.9%	42.3%	31.3%	
Средний и высокий уровни	50.0%	73.1%	57.5%	

3. Обратная монотонная связь сдвигов времени реакции (абсолютных и нормированных) с гипоидентичностью (rS= -0.201, p=0.045≤0.05,

N=100 и rS= -0.200, p=0.046≤0.05, N=100), то есть согласованное ухудшение имплицитного отношения и снижение уровня гипоидентичности.

В латышской выборке значимые корреляционные зависимости между временными сдвигами реакции и этнической идентичностью не были обнаружены.

Исследование корреляционной зависимости между этнической толерантностью и временными сдвигами выявило ряд связей. В группе «Латыши» по отношению к «Русским» была обнаружена отрицательная монотонная связь абсолютные сдвигов и толерантности (rS=-0.371; p=0.015≤0.05; N=42 и rS=-0.360; p=0.019≤0.05; N=42), то есть, согласованное ухудшение имплицитного отношения и уменьшение толерантности.

Подобная корреляционнаная зависимость (rS=-0.446; p=0.003≤0.01; N=42) выявлена также относительно абсолютных сдвигов и толерантности, как черты личности. Эта же корреляция (rS=-0.325; p=0.034≤0.05; N=43 и rS=-0.320; p=0.036≤0.05; N=43) выявлена в группе «Латыши» по отношению к «Латышам»

Обсуждение. Исследование раскрывает некоторые аспекты отношений двух этнических групп, проживающих на территории Латвии.

Отдельного обсуждения, на наш взгляд, требует проблема изменения имплицитного аттитюда. В частности, исходя из предпосылок ассоциативной модели, аттитюды, измеренные косвенными методами, понимаются как знание о людях, сформированное на основе социокультурных источников и по своему происхождению не являющееся содержанием индивидуального опыта, но становящееся его частью в процессе социализации (Karpinski & Hilton, 2001, Olson & Fazio, 2004). То есть, исходя из этих предпосылок, чем глубже «имплицитность» исследования, то есть чем короче интервал ABC, тем слабее ассоциируются социальные наслоения индивида.

Механизмы развертывания эффекта социальной желательности также мало изучены в рамках когнитивного познания. Допустимо рассматривать активизацию этого механизма в пределах автоматических реакций, когда разум принимает решение о социальной допустимости истинного отношения. Исследование изменений имплицитного аттитюда также является темой для дальнейшей разработки и исследования.

Что касается содержания эксплицитных и имплицитных аттитюдов жителей Латвии, на наш взгляд, отдельного обсуждения требуют фиксированные в ходе эксперимента, негативно окрашенные имплицитные аттитюды представителей обоих групп по отношению друг к другу. Еще одним, несомненно, заслуживающим внимания, результатом, являются выявленные в ходе исследования этнонигилистические тенденции в русской этнической группе.

Проведенное исследование открывает широкие возможности для дальнейшего изучения этнических аттитюдов, используя имплицитные измерения. Все выдвинутые в ходе обсуждения вероятности также нуждаются в детальном рассмотрении в рамках других экспериментов и эмпирических исследований.

Выводы. Обнаружено частичное, более 50% измерений, совпадение аффективного компонента имплицитного аттитюда и элементов эксплицитного этнического аттитюда (этнической идентичности). Обнаружено, что аффективный компонент имплицитного аттитюда имеет более выраженную модальную окрашенность, в то время как эксплицитные измерения в большей части случаев имеют нейтральную модальность. Полученные данные открывают возможности для дальнейших исследований в области имплицитных измерений.

Литература

- 1. Fazio, R. H., Sanbonmatsu, D. M., Powell, M. C, 8c Kardes, F. R. (1986). On the automatic activation of attitudes. Journal of Personality and Social Psychology, 50,229-238.
- Fazio, R.H., Jackson, J.R., Dunton, B.C., & Williams, C.J. (1995). Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes: A bona fide pipeline. Journal of Personality and Social Psychology, 69,. 1013– 1027.
- Gawronski, B., & Sritharan, R. (2008). Formation, Change, and Contextualization of Mental Associations: Determinants and Principles of Variations in Implicit Measures. To appear in: B. Gawronski, & B. K. Payne (Eds.), Handbook of implicit social cognition: Measurement, theory, and applications. New York: Guilford Press.
- Greenwald, A.G., McGhee, D.E., & Schwartz, J.L.K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. Journal of Personality and Social Psychology, 74, 1464

 –1480
- 5. Murphy, S. T., & Zajonc, R. B. Affect, cognition, and awareness: Affective priming with optimal and suboptimal stimulus exposures. // Journal of Personality and Social Psychology, 1980, v. 64, p.723-739.
- Petty, R.E., Fazio, R.H., & Brinol, P. (2008). Attitudes: Insights from the New Implicit Measures. New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Plotka, I., Igonin, D., & Blumenau, N. (2008). "Unconscious emotional priming and selfreported ethnical attitudes: aspect of measurements correspondence". In: International Journal of Psychology volume 43. Abstracts of the XXIX International Congress of Psychology, Berlin, Germany 2008. 20-25. July. P.649. ISSN 0020-7594.

Связь с автором: marija bambulaka@inbox.lv

Т.В. Бескова

ОТНОШЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА К ПРЕДПОЛАГАЕМОЙ ЗАВИСТИ ДРУГИХ

Институт социального образования (филиал) Российского государственного социального университета в г. Саратове г. Саратов. Россия

Зависть является неустранимым элементом социальной жизни человека и одним из сильнейших личностных регуляторов межсубъектных отношений. Г. Шек пишет: «зависть не объясняет всего, но проливает свет на большее количество вещей, чем люди были готовы допустить или даже увидеть до сих пор» [5. с. 17]. Как в философских, так и в психологических трудах, так или иначе затрагивающих проблему зависти, отмечается ее деструктивный, репрессивный, бесплодный и мучительный характер. Однако с давних времен по настоящее время неоднократно предпринимаются и попытки найти в зависти нечто положительное, доказать то, что она может выполнять конструктивные функции для самого субъекта и являться своего рода стимулом для его развития. В этой связи нам кажется уместным высказывание М. де Унамуно: «Люди стыдятся, откровенно бояться быть уличенной в этой «заразе», хотя на словах могут признавать за ней позитивные социальные функции» [4, с. 249], которое вносит сомнения относительно конструктивного характера зависти и рождает дискуссии на эту тему. Так, В.А. Лабунская убеждена в том, что «трудно не согласится с тем, что завистливое отношение к другому может способствовать осмыслению себя и своей жизни, но вместе с этим еще раз необходимо обратить внимание на вопрос о результатах для другого (объекта зависти) такого «прогрессивного» взгляда на себя и свое бытие». И далее: «конструктивные функции могут выполнять сравнение и оценка. но дискуссионным является утверждение, что конструктивные функции выполняет зависть». Данное положение, считает она, не учитывает базовых характеристик зависти, которая всегда сопровождается рядом отрицательных переживаний, которые находят выражение в таких отношениях к другому (объекту зависти), как ненависть, враждебность, агрессивность, «невыносимое» восхищение его достоинствами и проявляются в стремлении разрушить, отобрать и т.д. [2].

В силу ряда обстоятельств человек одновременно выступает в роли, как субъекта, так и объекта зависти. Однако затрагиваемая нами проблематика относится не столько к изучению «человека завидующего», сколько – к исследованию готовности человека самому выступать в качестве объекта зависти.

С одной стороны, более чем очевидно, что негативные последствия зависти, примерами которых насыщены как литературные произведения, так и повседневная жизнь людей, должны рождать страх перед ней и вполне разумное желание избегать ее. Зависти боялись с древних времен и страх перед ней, по сути, обусловлен тем, что человек боится чужой ненависти (корень «зависти» и «ненависти» одинаков — «вид», «видеть»), а так же ожидает агрессию по отношению к себе. Это и приводит к

тому, что человек сознательно стремится обесценить свои победы и достижения, или же вовсе скрыть их. Так, современные зарубежные исследователи выявили, что из-за враждебности завистников работники снижают мотивацию, скрывают собственные достижения, вынужденно оставляют свою службу, а порой и место жительства [8, с. 223]. Более того, низкий уровень экономической производительности социологи связывают со страхом зависти, сковывающим всякую инновационную и эффективную работу [7, с. 338-339].

Однако теоретические воззрения современных психологов дают нам основание считать, что нежелание человека быть объектом зависти вовсе не столь однозначно, как кажется на первый взгляд. В.А. Лабунская в этой связи отмечает: «современный человек <...> стремится к созданию «круга» завидующих ему людей. Без такого отношения, оценивания со стороны других, субъекту трудно прослыть успешным. <...> «круг» завистников выполняет важную социально-психологическую функцию. Он подтверждает или не подтверждает, возвращает индивиду его представления о нем (совпадающие или не совпадающие с его Я-концепцией), позволяет ощутить или не ощутить причастность к клану успешных людей» [2]. В проводимом нами исследовании, выявляющем особенности взаимосвязи самоотношения и зависти, так же выяснилось, что в случае высокого предполагаемого уровня зависти к себе других <...> происходит как повышение самоуважения (когнитивной составляющей самоотношения), так и аутосимпатии (эмоциональной составляющей) [1, с. 18].

Таким образом, вполне закономерно возникает вопрос: «Когда на одной чаще весов оказывается страх перед чужой ненавистью и другими негативными последствиями зависти, а на другой — повышение самоотношения, какая из них перевесит?». Поиск ответа на данный вопрос и явился основной целью настоящего исследования.

Для реализации заявленной цели нами была разработана авторская анкета, которая в том числе включала в себя и блок вопросов, направленный на определение, как общей самооценки собственной зависти, так и уровня предполагаемой зависти других к себе. Кроме того, в свете заявленной проблемы нами анализировались ответы респондентов на вопросы: «Скрываете ли Вы от других свои собственные достижения, материальный достаток и прочее, чтобы не вызывать у них зависть?» и «Доставляет ли Вам удовольствие осознание того, что Вам завидуют другие? Почему?». Обработка результатов осуществлялась при помощи метода контент-анализа и статистических методов (сравнение средних показателей по t-критерию Стьюдента и частотных характеристик по биномиальному критерию z). В эмпирическом исследовании принимали участие 421 человек, представляющие разные социально-демографические группы.

Для определения самооценки зависти респондентам предлагалось оценить ее уровень у себя по пятибалльной шкале, минимальное значение которой (1) было обозначено, как «никогда никому не завидую», максимальное (5) — «завидую часто и многим». Далее респонденты оценивали свои представления о предполагаемом уровне зависти других по той же пятибалльной шкале. По результатам данного этапа исследования нами констатируется тот факт, что средний балл собственной зависти к

другим (Мх=2,32) значительно ниже среднего балла предполагаемой зависти других к себе (3,02) (t=12,44, p≤0,001). Иначе говоря, человеку свойственно предполагать, что он завидуют другим меньше, нежели другие завидуют ему.

Далее нами анализировалась склонность человека к сокрытию собственных достижений, приобретений и прочего из-за боязни вызвать зависть у других людей, или, говоря иначе, - готовность человека выступать в роли объекта зависти. В результате выяснилось, что 29.3% испытуемых никогда не скрывают от других факт своих достижений и приобретений. 15% опрошенных предпочитают не говорить другим о своих преимуществах или везении, дабы не стать объектом зависти. Иначе говоря. страх перед завистью приводит к тому, что эти люди замыкаются в себе, проявляют тревожную скрытность и избегают любой близости с другими. Комментируя факт сокрытия человеком своих достижений, Оскар Льюис пишет: «У человека, который мало говорит, держит свои дела при себе и сохраняет дистанцию между собой и другими, меньше шансов создать себе врагов или столкнуться с осуждением и завистью. Мужчина не обсуждает свои планы покупки, продажи или поездки куда-либо. Женщина обычно не говорит соседям и даже родственникам, что у нее будет ребенок <...>» [6, с. 297]. Однако самый большой процент респондентов (55,8%) принимает решение, сообщать ли другим о своих успехах в зависимости от характера отношений с объектом и ситуации («в отдельных случаях об успехах предпочитаю умалчивать, а в других напротив восхваляться ими», «рассказываю о своих успехах только людям, которым полностью доверяю»).

Более детальное выявление причин сокрытия или же напротив, демонстрации своих успехов, представлено в контент-анализе ответов на последний вопрос анкеты: «Доставляет ли Вам удовольствие осознание того, что Вам завидуют другие? Почему?», в результате чего выяснилось, что 29,2% респондентов испытывают чувство удовольствия от осознания того, что им завидуют в чем-то другие, а 70,8% опрошенных ответили на первую часть вопроса отрицательно. Таким образом, количество положительных ответов (респондентов, испытывающих удовольствие от осознания того, что им завидуют другие) статистически значимо меньше количества отрицательных ответов (тех, кто не испытывает при этом удовольствия) (z=6, p≤0,01).

Вызывает интерес тот факт, что из ответивших положительно, абсолютно все респонденты ответили на вторую часть вопроса, то есть, пояснили, почему зависть других доставляет им удовольствие. Среди ответивших на этот вопрос отрицательно, лишь 27,3% испытуемых раскрыли причину отсутствия своего удовольствия от зависти других, остальные же либо не видят смысла пояснять очевидное, либо затруднились ответить.

Итак, причины, по которым субъект испытывает удовольствие от чужой зависти, практически сводятся к одной — «повышение самооценки» (27,6%). Значительно меньшее число респондентов (1%) испытывает при этом удовольствие от злорадства, имеющего, по мнению Ю.М. Орлова ту же природу, что и зависть [3], а для 0,7% — предполагаемая зависть дру-

гих к себе является стимулом для дальнейшего развития и именно поэтому вызывает положительные чувства.

Что касается респондентов, не испытывающих удовольствия от зависти, то спектр их ответов гораздо шире. Максимальное количество опрошенных (9,3%), ответили, что просто не хотят быть объектом излишнего внимания («не хочу, чтобы обо мне сплетничали», «это моя жизнь и других она не касается», «чувствуешь себя при этом не в своей тарелке», «некомфортно, без зависти спокойней» и т.п.); 8,1% респондентов уточнили, что испытывают страх от последствий зависти и их ответы демонстрируют это: «могут навредить, сглазить», «негативно сказывается на здоровье», «завистливые люди делают гадости», «с чувством зависти связана злоба – жди неприятностей», «это может быть опасно для меня»; 4,8% - считают, что зависть портит отношения между людьми («не хочется терять друзей», «вносит недоверие в отношения» и т.п.); 2,6% - ответили, что им нечему завидовать (первой возникает мысль – если было бы чему, то удовольствие от зависти испытывали бы) и 2,4% – что им становится жалко людей, которые им завидуют («они несчастные люди, я их жалею», «жалко их, возникает желание оправдаться, сказать, что это случайность», «испытываю чувство вины и жалости», «не демонстрируй людям свое счастье – не отравляй им жизнь!»).

Таким образом, по результатам эмпирического исследования представляется возможным сформулировать следующие выводы:

- уровень собственной зависти субъекта к другим оценивается ниже, чем предполагаемый уровень зависти других к нему. Вероятно, причин этому несколько: во-первых, собственная зависть не всегда осознается субъектом; во-вторых, у человека присутствует желание выглядеть лучше перед самим собой; в третьих худшее ожидается чаще со стороны и, наконец, в-четвертых, предполагаемая зависть других повышает самооценку;
- нежелание большинства респондентов быть объектом зависти, приводит к тому, что они предпочитают либо во всех случаях без исключения, либо ситуативно скрывать от других свои достижения и приобретения, и лишь треть испытуемых всегда и всем демонстрируют свои успехи. Причины такой открытости, вероятно, могут быть разными – от полного доверия к людям и ярко выраженной экстраверсии до вполне намеренного желания огорчить их своим благополучием;
- основная причина того, что человек испытывает некое удовольствие от зависти других повышение его самооценки. Причин, по которым субъект не видит в зависти, направленной на себя ничего хорошего, намного больше: от простого нежелания быть объектом излишнего внимания до панического страха перед ее негативными последствиями (ожидание сглаза, направленной в свою сторону агрессии, ненависти, враждебности, злорадства или ухудшения отношений с близкими людьми).

Отвечая на вопрос, сформулированный нами в начале статьи, констатируем, что страх испытать всю «палитру» негативных последствий от чужой зависти у большинства людей превалирует над вполне естественной потребностью человека в позитивном самоотношении, которое в том

числе является и результатом социального сравнения («Я – хороший» идентично «Я – лучше, чем другие»).

Литература

- 1. Бескова Т.В. Особенности взаимосвязи самоотношения и зависти // Вестник университета (Государственный университет управления), № 30, М.: ГУУ, 2009. С. 15-18.
- Лабунская В.А. О соотношении зависти, безнадежности и надежды как способа преобразования пространства общения субъекта // Материалы конференции «Психология общения – 2006: на пути к энциклопедическому знанию». Психологический институт РАО. М., 2006. С. 97-111.
- 3. Орлов Ю.М. Стыд. Зависть. М.: Слайдинг, 2005.
- 4. Умано М. де. Испанская зависть // Избранное. В 2-т. М., 1981. Т. 2. С. 249-257
- 5. Шек Г. Зависть: теория социального поведения. М., 2010.
- 6. Lewis O. Life in a Mexican Village: Tepoztldan Restudied. Urbana. 1951.
- 7. Schoek H. Envy. N.Y.: Harcourt, Brace & World, 1969.
- Vecchio R. P. It's not Easy Being Green: Jealousy and Envy in the Workplace // Research in Personnel and Human Resources Management. 1995. V. 13

Связь с автором: tatbeskova@yandex.ru

Л.В. Замятина

ИССЛЕДОВАНИЕ КОНФЛИКТА В ОРГАНИЗАЦИИ

Волжский гуманитарный институт (филиал) Волгоградского государственного университета г. Волжский. Россия

Основой любой организации являются люди (коллектив), и без них функционирование организации невозможно. Трудовой коллектив - формальная общность людей, объединенных совместной деятельностью для достижения определенных целей (производство продукции, ремонт зданий, научные изыскания). Совокупность объектных условий, в которых оказываются люди в процессе совместной деятельности, предопределяет и ограничивает способы их взаимодействия. Количество потребностей, которые могут быть удовлетворены в общении, также оказывается ограниченным сложившимися обстоятельствами. В этой связи в коллективах часто возникают производственные ситуации, в ходе которых между людьми обнаруживаются противоречия по широкому кругу вопросов.

Конфликт в организации - это осознанное противоречие между общающимися членами этого коллектива, который сопровождается попытками его решить на фоне эмоциональных отношений в рамках организации или в между организационном пространстве. Предметом трудового конфликта могут быть условия труда, система распределения ресурсов или ранее принятые договоренности.

Наиболее часто организационные конфликты возникают вследствие внутренней противоречивости социальной структуры предприятий, построения их по вертикальному иерархическому принципу. Как отмечают Ф. М. Бородкин и Н. М. Коряк, в самой основе иерархической структуры организаций, где имеют место отношения руководитель-подчиненный, в котором руководитель наделен функциями управления и контроля и располагает рычагами принуждения, потенциально заложена возможность конфликтной ситуации. Уже сам факт наличия потенциального принуждения указывает на возможную несовместимость целей деятельности руководителей и подчиненных и это порождает конфликтные ситуации [2, с. 31].

Среди причин конфликтности отношений руководителей и подчиненных выделяют объективные и субъективные. К объективным причинам относятся: субординационный характер отношений; высокая интенсивность взаимодействия; разбалансированность рабочего места; рассогласованность связей между рабочими местами в организации; ложность социальной и профессиональной адаптации; недостаточная обеспеченность всем необходимым для выполнения управленческих решений. Среди субъективных причин конфликтов в звене «руководитель - подчиненный» выделяют управленческие и личностные причины [3, с. 68].

Нами было проведено исследование психологических причин конфликтности личности в Филиале ОАО "СК "Прогресс-Гарант" в г. Волгограде. В исследовании приняло участие 12 человек, из них 10 женщин и 2 мужчины, имеющие высшее образование; возрастной состав - от 23 до 45 лет. Цель исследования: выявить взаимосвязь между выбором стратегии поведения в конфликте и конфликтностью личности в коллективе.

Для оценки стратегий поведения сотрудников в конфликте мы использовали методику К. Томаса «Диагностика стратегий поведения в конфликте». Самооценку степени конфликтности личности определяли с помощью методики И. Д. Ладанова «Диагностика самооценки степени конфликтности личности».

Исследование показало, что преобладающей стратегией поведения в конфликтной ситуации в коллективе является избегание (42 %). Этот стиль ориентирован на уход от конфликта. (27%) отдают предпочтение конкуренции. Такие люди до последнего стоят на своем, защищая свою позицию. (13%) предпочитают сотрудничество. Этот стиль ориентирован на «сглаживание углов» с учетом того, что всегда можно договориться, на поиск альтернативы и решения, которое способно удовлетворить обе стороны. (12 %) предпочитают компромиссный стиль. Этот стиль предполагает частичное удовлетворение собственных интересов и интересов партнеров. (6%) используют стиль приспособления, что проявляется в

готовности встать на точку зрения противника и отказаться от своей позиции.

По результатам методики И. Д. Ладанова «Диагностика самооценки степени конфликтности личности» мы определили, что 67% сотрудников склонны избегать конфликтных ситуаций, выраженная конфликтность у 33% опрошенных, высокую степень конфликтности никто не показал.

Следующим этапом исследования было проведение корреляции с помощью программы Microsoft Excel для выяснения влияния одних факторов на другие. В результате было установлено наличие связи между стратегиями поведения и конфликтностью личности.

Коэффициент корреляции Пирсона (r=-0,625) показывает, что большим значениям стратегии соперничества по тесту К. Томаса отвечают большие значения по шкале рангов конфликтности личности. Кроме того, меньшие значения по шкале избегания теста К. Томаса коррелируют с большим значением по шкале рангов (r=-0,759). Конфликтные личности выбирают соперничество в качестве стратегии поведения в конфликтной ситуации. Это подтверждает корреляция между стратегией избегания (по К. Томасу) и степенью конфликтности личности (по нашей шкале рангов) неконфликтные люди в группе испытуемых предпочитают уход от конфликта.

Личности, у которых наименьшие значения по шкале рангов (конфликтности) выбирают в качестве способа взаимодействия сотрудничество (r=-0,762).

Нами также была обнаружена связь между стратегией сотрудничества и самооценкой уровня конфликтности, люди, считающие себя неконфликтными, склонны к сотрудничеству в конфликтной ситуации (r=-0, 723).

Таким образом, полученные данные подтверждают взаимосвязь между самооценкой уровня конфликтности и предпочитаемой стратегией поведения в конфликте.

Литература

- Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М.: Юнити, 1999. 552 с.
- 2. Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт. Новосибирск: Наука, 1989. 141 с.
- 3. Лигинчук, Г.Г. Конфликтология: Учебный курс. М.: Московский институт экономики, менеджмента и права, 2007. 420 с.

Связь с автором: zamda@rambler.ru

О.К. Миневич

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РОЛЕВОГО РЕПЕРТУАРА У ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ

Воронежский филиал Российского государственного социального университета г. Воронеж. Россия

Главной трудностью для детей, попавших в приемную семью, является освоение новой ролевой позиции члена семьи — сына, дочери, внука, брата или сестры, так как именно такие позиции не были освоены в прошлом жизненном опыте. Часть детей, попавших в приемную семью через сеть сиротских учреждений (дом малютки, детский дом, интернат) вообще не имеют опыта проживания в семье. Большинство же детей, оставшихся без попечения родителей в возрасте от двух лет и старше, несмотря на наличие «семейного опыта», в ходе эмпирических исследований демонстрировали достаточно скудный ролевой репертуар, присущий той или иной ролевой позиции.

В психологических и педагогических исследованиях В.Н. Дружинина, И.С. Кона, Э.Г. Эйдемиллера показано, что нормы культуры усваиваются в основном через обучение ролям. Социализация как процесс обучения общепринятым способам и методам действий и взаимодействия является важнейшим процессом обучения ролевому поведению, в результате чего индивид действительно становится частью общества.

Т.В. Андреева, Г.М. Андреева, А.В. Петровский, Г.М. Ярошевский, Ю.П. Платонов и др. предлагают различные определения роли, трактуя ее как ожидание, вид деятельности, представление, стереотип, поведение, социальную функцию и даже набор норм [1;4;7].

Связанные с межличностными отношениями роли регулируются на эмоциональном уровне (лидер, обиженный, козел отпущения, кумир семьи, буфер, одинокий волк, шут, семейный вулкан и т.д.).

По мнению некоторых исследователей, социальная роль распадается на «ролевые ожидания» — то, чего согласно "правилам игры" ожидают от той или иной роли, и на «ролевое поведение» — то, что человек выполняет в рамках своей роли. Всякий раз, беря на себя ту или иную роль, человек более или менее четко представляет связанные с ней права и обязанности, приблизительно знает схему и последовательность действий и строит свое поведение в соответствии с ожиданиями окружающих. Общество при этом осуществляет социальный контроль.

По степени проявления роли подразделяются на активные и латентные. Активные обуславливаются конкретной ситуацией и исполняются в данный момент времени; латентные не проявляются в актуальной ситуации, хотя субъект потенциально является носителем данной роли. Количество латентных ролей зависит от накопленного семейного опыта.

У детей, воспитывавшихся в сиротских учреждениях, количество латентных ролей гораздо меньше, чем у «семейных». Не имея опыта наблюдения за поведением родителей, ведения домашнего хозяйства, распределения обязанностей они, вырастая, сталкиваются с серьезными проблемами при попытке создания собственной семьи. Имея только идеальное представление о семье, дети-сироты, часто разочаровываясь действительностью, вынуждают и своих детей повторять печальных опыт воспитания в детском доме. Проживание в приемной семье дает возможность, пусть и с опозданием, сформировать определенный набор латентных ролей.

По способу усвоения социально-психологические роли могут быть предписанными (определяются полом, возрастом, национальностью) и приобретенными (усваиваются в процессе социализации). Количество приобретенных ролей у детей-сирот на момент их активного включения в жизнь общества в значительной степени отличается от ролевого репертуара детей, воспитывающихся в семье. Специфика проживания в сиротском учреждении не позволяет в полной мере освоить социальнобытовые роли («покупатель», «пассажир» и др.) и семейные ролиобязанности («ухаживающий за животными», выносящий мусор», «посудомойщик» и др.).

Согласно Т. Парсонсу, в характеристику роли включаются эмоциональность, масштабность, способ ее получения, степень формализации, мотивация [6;с.42].

Каждая роль имеет свою степень эмоциональной «нагруженности». Выполняющий ту или иную роль должен эмоционально ей соответствовать. Предполагается, что, исполняя семейную роль, человек может позволить себе большую свободу в проявлении эмоций.

Масштаб роли зависит от диапазона межличностных отношений. Чем больше диапазон, тем больше масштаб. С этой точки зрения, роли приемных родителей и детей имеют очень большой масштаб, поскольку устанавливается широчайший диапазон отношений. С одной стороны, это отношения межличностные, базирующиеся на многообразии эмоций и чувств; с другой — отношения регулируются нормативными актами и в некотором смысле являются формальными. В то же время роли детейсирот, воспитывающихся в государственных учреждениях, ограничены по масштабу и бедны по диапазону. Попадая в приемную семью, такой ребенок испытывает трудности ролевой адаптации, так как не подготовлен к масштабности новых ролей.

Способ получения роли зависит от того, насколько неизбежной является данная роль для человека. Они могут быть предписанными или завоеванными. Предписанные роли ребенка или взрослого автоматически определяются возрастом, мужчины или женщины - полом человека, и не требуют особых усилий для их приобретения. Иногда возникает проблема соответствия своей роли, которая уже существует как данность. На ребенка может возлагаться роль взрослого или нежеланный по полу ре-

бенок отказывается от поведения, свойственного роли девочки или мальчика, демонстрируя нарушение поло-ролевой идентификации. Приемные родители отмечают, что первое время приемные дети часто демонстрируют несоответствующее возрасту поведение, чередуя роль взрослого с ролью маленького ребенка. Чем успешнее протекает ролевая адаптация и быстрее формируется ролевая идентичность, тем адекватнее становится выбор ребенком роли. Завоеванные роли достигаются в процессе жизни и в результате целенаправленных специальных усилий. Л.И. Шипицына в своих исследованиях, касающихся детей-сирот, указывала на достаточно низкую мотивацию к освоению завоеванных ролей [5].

Формализация определяется спецификой межличностных отношений носителей роли. Одни роли предполагают установление только формальных отношений между людьми с жесткой регламентаций правил поведения; иные — только неформальных; некоторые способны сочетать в себе как формальные, так и неформальные отношения. В процессе ролевой адаптации сначала формальные роли приемного родителя и приемного ребенка начинают приобретать неформальный характер.

Мотивация зависит от потребностей и мотивов человека. Разные роли обусловлены разными мотивами. Приемные родители, заботясь о благе ребенка, руководствуются чувствами эмпатии и заботы.

Развитию личности способствует ее взаимодействие с лицами, играющими целый ряд ролей, а также ее участие в максимально возможном ролевом репертуаре. Чем больше социальных ролей способен воспроизвести индивид, тем более приспособленным к жизни он является. Таким образом, процесс развития личности часто выступает как динамика освоения социальных ролей.

В исследованиях Довгалевской А.И., Дружинина В.Н., Коваль Н.А., Овчаровой Р.В. представлены различные классификации семей по параметрам распределения различных прав и обязанностей, в том числе власти в семье. Структура семейных ролей предписывает членам семьи что, когда, как, в какой последовательности они должны делать, вступая друг с другом в отношения [2; 3].

В социально-психологической науке представлены различные классификации семей по параметрам распределения различных прав и обязанностей, в том числе власти в семье. Структура семейных ролей предписывает членам семьи что, когда, как, в какой последовательности они должны делать, вступая друг с другом в отношения.

В исследованиях зарубежных ученых (Л. Хофман, А. Торнтон и др.) был выделен ряд факторов, влияющих на выбор семьями того или иного способа ролевого взаимодействия, а также на традиционность или эгалитарность ролевых установок. К ним относятся, например, социальнодемографические факторы, принадлежность к социальному классу, стадия семейного цикла, факт работы жены и др.

И.Ф. Гребенников отмечает, что существует три типа распределения семейных ролей: централистический (или авторитарный, с оттенками

патриархальности); автономный, когда муж и жена распределяют роли между собой и детьми и не вмешиваются в сферу влияния другого; демократический, когда управление семье лежит целиком на плечах обоих супругов примерно в равной степени, при этом дети выполняют свойственные им роли [6, с.73].

Очевидно, что для успешного существования семьи очень важна согласованность представлений о характере и распределении семейных обязанностей. Поскольку смещение различных видов супружеских и детско-родительских ролей вызывает психологический дискомфорт и напряженность, необходимо рассмотреть требования, которые предъявляются к системе ролей.

Во-первых, роли должны создавать целостную систему. Проблемы возникают, если требования к представителю определенной роли противоречивы или чрезмерны, или при противоречивости различных ролей, выполняемых одним и тем же индивидом. Одновременное выполнение женщиной ролей «матери», «хозяйки» и «добытчицы» приводит к перегрузке и напряжению во всей семейной системе, а в приемной семье достаточно часто встречается именно эта проблема.

Во-вторых, совокупность ролей индивида в семье, должна обеспечивать удовлетворение его потребностей в признании, уважении, симпатии.

В-третьих, роли должны соответствовать возможностям индивида. Когда требования при выполнении роли непосильны, возникает нервнопсихическое напряжение и тревога, как следствие неуверенности в способности справиться с этой ролью. Роль «ребенок-родитель» в ситуации реального отсутствия кого-то из родителей или неспособности взрослого в семье справиться со своей ролью практически всегда оказывает травмирующее влияние на развитие личности ребенка.

В-четвертых, система семейных ролей должна обеспечить удовлетворение не только потребностей отдельного индивида, но и потребностей других членов семьи. Ролевая структура, при которой отдых одного члена семьи обеспечивается за счет постоянной деятельности или отсутствия отдыха другого, а разрядка эмоционального напряжения достигается путем его «вымещения» на другом, легко может стать психотравмирующей.

В-пятых, необходимо соответствие роли возрасту. Приспособление индивида к постоянно меняющемуся возрасту и возрастным статусам — серьезная проблема. Каждый возрастной период связан с благоприятными возможностями для проявления способностей человека, предписывает новые статусы и требования к обучению новым ролям.

Как отечественные, так и зарубежные исследователи определяют, что правила ролевого поведения и ролевого отношения в семье устанавливаются в процессе жизнедеятельности семьи, в непосредственной взаимосвязи с межличностными отношениями и общением членов семьи. Анализ структуры семьи позволяет увидеть, как распределены обязанности в семье, кто осуществляет руководство, а кто исполнение. Проведенные нами эмпирические исследования показали, что для приемной семьи в большей степени характерна сосредоточенность власти в руках матери, на ней же лежит большинство обязанностей.

По мнению Шнейдер Л.Б., в настоящее время традиционные нормы функционально-ролевых отношений уступают место современным [6].

Современные нормы предполагают дифференцированный способ построения функционально-ролевых отношений в семье, гибкое распределение обязанностей. Ролевые и функциональные отношения в семье устанавливаются на основе «приобретенных» критериев, таких как способности, личностные склонности, опыт, желания, добровольное согласие, степень занятости вне дома и т.д.

Ребенок с негативным опытом воспитания в дисфункциональной семье, рано достигает статуса старшей возрастной категории и выполняет в семье роли «кормильца», «утешителя», «принимающего решения», не реализуя свои потенциальные детские роли. Попадая в приемную семью с адекватным распределением ролей, такой ребенок испытывает серьезные проблемы ролевой адаптации. В то же время для выросших воспитанников сиротских учреждений характерен статус «незрелого взрослого», включающий в себя комбинацию статуса взрослого с установками и поведением, свойственными детству или юности.

Литература

- 1. Андреева Т.В. Семейная психология: учебное пособие / Т.В.Андреева. СПб.. 2004.
- 2. Коваль, Н.А., Калинина, Е.А. Психология семьи и семейной дезадаптивности: учебное пособие., Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2007.
- Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен. М., 2006.
- 4. Платонов Ю.П. Социальная психология поведения / Ю.П. Платонов. СПб., 2006.
- 5. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот. СПб, 2005 (Тип. Изд-ва СПбГУ)
- 6. Шнейдер, Л.Б. Основы семейной психологии: учебное пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2005.
- 7. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 1999.

СЕКЦИЯ 2.6 «Юридическая психология»

Н.В. Бельгарова

О ПЕРСПЕКТИВАХ ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В СУДЕБНОЙ СИСТЕМЕ

Российский государственный торгово-экономический университет Пятигорский филиал г. Пятигорск. Россия

Жизнь современного общества регулируется нормами права, основывается на экономических и интеграционных процессах, в основе которых лежит психическая деятельность людей. Знания в области психологии необходимы в любой сфере, но особенно важно обладать этими знаниями юристам, деятельность которых является весьма важной для формирования правового общества, благополучного и развитого государства.

В научной среде все чаще поднимается вопрос о необходимости применения психологических знаний в различных областях юридической деятельности, подчеркивается необходимость профессиональной психодиагностики и психопрофилактики юристов. Трудно переоценить роль применения специальных психологических знаний в ходе осуществления правоохранительной и правотворческой деятельности, в сфере исполнения наказаний, профилактики правонарушений и ресоциализации осужденных лиц.

Юридическое сообщество активно принимает психологов в свои ряды, так, штатной единицей психолога пополняются структуры органов внутренних дел, уголовно-исполнительных инспекций, пенитенциарных учреждений и прокуратур. Немаловажную роль психологический аспект играет и в судебной системе.

Приоритетным видится формирование высококвалифицированного судейского корпуса, при котором должны изучаться не только профессионализм кандидата на должность судьи, но и его индивидуальнопсихологические и нравственные качества, в чем помогает повсеместное экспериментальное внедрение психодиагностического обследования кандидатов на должность судьи. Кроме того, было принято решение о создании психологических служб при управлениях Судебного департамента при Верховном Суде РФ с введением должностей штатных психологов, что содействует обязательному проведению психологических проверок кандидатов на должность судьи. Однако, представляется необходимым индивидуализировать содержание средств психологической диагностики применительно к судьям и их помощникам учитывая особенности их вида деятельности [1, с. 35].

В свете вышесказанного, целесообразным видится и введение должностей штатных психологов в каждом из судов субъектов РФ. По оценке психологов, правосудие в большей степени, чем многие другие виды юридической деятельности, выступает, как сфера общения между людьми и связано с целым рядом психологических явлений [2, с. 3-4]. Так, деятельность судебных психологов может быть направлена как на психологическую поддержку судьей, работников аппарата суда, так и на

помощь судьям в оценке показаний участвующих в судебном заседании лиц, в принятии решений по назначению наказания и освобождению от него, которое должно основываться, в числе прочих обстоятельств, и на изучении личности виновного. Кроме того, штатных психологов судов можно было бы привлекать при рассмотрении дел с участием несовершеннолетних, в том числе в случаях, когда их участие обязательно.

С началом судебной реформы в Российской Федерации, ювенальные суды, призванные обеспечить специализированную систему правосудия для несовершеннолетних, широко обсуждаются и изучаются, однако законодательного отражения пока не приобрели. Тем не менее, первоначальный опыт работы в этом направлении сложился в ряде регионов при проведении пилотных проектов Программы развития ООН «Поддержка осуществления правосудия по делам несовершеннолетних в Российской Федерации», «Развитие правосудия в отдельных регионах Российской Федерации» в период 1999 - 2005 гг. Эффективность применения ювенальных технологий подчеркивается положительной динамикой сокращения случаев рецидива среди подростков. Так, из числа осужденных с применением ювенальных технологий в 2004 г. по приговору модельного ювенального суда города Таганрога повторно совершили преступление только 3,5% несовершеннолетних, в 2005 г. - 3,5%, в 2006 г. - 5,4%, в 2007 г. - 4,5% несовершеннолетних [3].

Введение ювенальных судов предполагает необходимость обеспечения высокой профессиональной квалификации судей не только в вопросах права, но и педагогики, социологии, психологии, для чего целесообразно вводить ювенальные специализации на юридических факультетах ВУЗов с углубленным изучением психологии несовершеннолетних. Кроме того, важно наладить эффективную деятельность органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, а также совершенствовать систему исполнения наказаний, с последующим созданием служб пробации несовершеннолетних, где должное внимание уделить оказанию им психокоррекционной помощи.

Перспективы применения профессиональных психологических знаний в судебной системе весьма широки, однако психологи, привлекаемые в суды, должны обладать соответствующими профессиональными знаниями и качествами, а их подготовкой заниматься специализированные ВУЗы

Литература

- 1. Атяшев М.С. К вопросу о кадровом комплектовании судебной системы / Российский судья. 2007. № 7. С. 34 36.
- 2. Брижак З.И. Личностные детерминанты формирования внутреннего убеждения присяжных заседателей: Дис. ... кан. псих. наук. Ростов н/Д., 2005. С.165.
- 3. Справка о внедрении ювенальных технологий в суды общей юрисдикции (редакционный материал) // СПС «Консультантплюс».

Связь с автором: lolaedik@rambler.ru

СЕКЦИЯ 2.7

«Педагогическая психология»

М.Н. Балджи

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТОВ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Колледж экономики, управления и права Донского государственного технического университета г. Ростов-на-Дону. Россия

Под образованием принято понимать процесс и результат овладения человеком определенной системой знаний, умений и навыков, а также способов мышления. В этом смысле, справедливо утверждение, что образование является такой же жизнеобеспечивающей системой, как и общество в целом, а взаимоотношения между преподавателем и учащимися является важной составной частью образовательного процесса.

Психологический аспект взаимоотношений субъектов образования состоит из коммуникативных свойств личности и психологической среды, включающей в себя взаимоотношения со сверстниками и с преподавателями.

Скрытность, заниженная самооценка, проблемы в отношениях с родителями и сверстниками, не умение чувствовать себя и других, расставлять приоритеты в жизни ведут к снижению коммуникативных качеств личности учащихся. Во время адаптационного периода у учащихся нового набора такие показатели как «тревожность», «обидчивость», «скрытая агрессия» завышены в 2-4 раза по сравнению с теми, кто прошел данный период. Это связано с их попытками строить взаимодействия в новой образовательной среде, которой для них является колледж, теми способами, которые они знают, а знают они, как показала практика, мало. Практически все поведенческие проявления подростков можно рассмотреть с точки зрения механизмов сопротивления и защиты, которые влекут не только ослабление мотивационной и снижение учебной деятельности, но и влияют на личностные характерологические показатели, как учащегося, так и преподавателя.

Внедрение в колледже экономики, управления и права ДГТУ Программы адаптации, в рамках которой была разработана психокоррекционная программа «Психология взаимоотношений», упражнения которой достаточно полно охватывают все проблемные направления в психологии подростка, формируя, развивая и тренируя его, способствовало развитию психологического сопровождения студентов в новых для них социальных и образовательных условиях. Результаты Программы показали, что при обучении подростков способам взаимодействия, результат влияет практически на все аспекты личности учащихся (см. рис. 1).

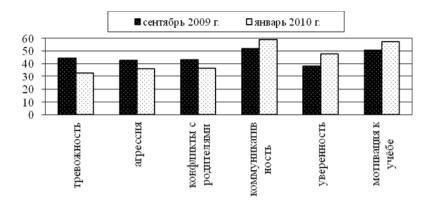


Рис. 1. Результаты психокоррекционной программы «Психология взаимоотношений» за период сентябрь 2009 г. – январь 2010 г.

Таким образом, при выполнении преподавателем корректирующей и поддерживающей функции, учащиеся могут развивать коммуникативные качества, строить взаимоотношения в обществе, используя разнообразные формы, развиваться как личность.

Во время психолого-педагогического сопровождения было замечено, что отношение преподавателя влияет на личностные качества учащегося. Приведу примеры некоторых типичных способов построения отношений преподавателя и учащегося с характерологическими изменениями, которые могут происходить при таком способе взаимодействия (см. таб. 1).

Взаимоотношения в системе «преподаватель-студент-преподаватель» зависят от общего психологического климата в образовательном учреждении, организации целостного педагогического процесса в нем на основе включения всех его субъектов в совместную учебнопрофессиональную деятельность.

Основываясь на анализ полученных в результате многоплановой работы данных, можно сделать следующие выводы:

обучение учащихся различным способам взаимодействия с окружающим миром — база, от строительства которой зависит психологическое здоровье всех субъектов образовательного процесса;

мониторинг психологического состояния и изменения личностных качеств субъектов образовательного процесса является необходимой составляющей работы психолога и преподавателей. Только с его помощью можно отследить, как и в какой степени влияют на учащихся те, или иные формы обучения и воспитания, корректировать их в свете личностно-ориентированного подхода к образованию;

Таблица 1 Влияние способа построения отношений преподавателя на характерологические качества студентов

Nº	Способы построения отношений преподавателей со студентами	желание сопротивляться; развитие чувства неполноценности; снижение самооценки и уверенности; развитие чувства вины; а или сте-		
1	Личность учащегося (его индивидуальность) не являются актуальной для преподавателя. Отношения измеряются одной мерой — полнотой выученного материала или стереотипностью поведения.			
2	Личность учащегося (его индивидуальность, его проблемы как внутренние, так и социальные) является доминирующей для преподавателя.	снижение чувства ответственности; снижение авторитетности препода- вателя перед учащимися; снижение способности к самореа- лизации; манипуляция людьми в корыстных целях.		
3	Под влиянием внутреннего состояния не идет на контакт, отстраняется во взаимодействии с учащимися и не выполняет поддерживающую и корректирующую функцию.	снижение чувства ответственности снижение авторитетности у преподавателя перед учащимися снижение способности к самореализации.		

Деятельностный подход к подготовке специалистов не возможен без отношений сотрудничества и партнерства в достижении общей цели.

Личностно-ориентированное образование создает все условия для того, чтобы каждый субъект образовательного процесса мог проявить свою индивидуальность, так как каждая личность уникальна, и главной задачей педагогической работы является создание условий для развития ее творческого потенциала.

Л. Боброва

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Шяуляйский университет г. Шяуляй, Литва

В последнее десятилетие мир встревожило ослабление социальной смычки — во всех регионах наблюдаются негативные явления: возрастающее неравенство при распределении доходов, безработица и быстрота ее увеличения, рост социальной обособленности, насилие, организованная преступность, изменение общей занятости жителей, пьянство, наркомания, самоубийства. По мнению Г. Квескене [6], семьи Литвы прежде всего пострадали из-за сокращения занятости (безработица побудила рост асоциальных семей, их деградацию, депрессию). Вследствие этого в обществе появилась безнадежность, увеличилось число людей, потерявщих смысл жизни.

При таких психолого-экономических условиях у некоторых людей появилось чрезмерное внимание к своей личности и постоянное ее усовершенствование, которое, с одной стороны, может побуждать творчество, социальную замкнутость, с другой стороны – проблемы физического и социального здоровья [4; 5; 6; 7].

Можно предположить, что перечисленные выше факторы оказывают влияние и на жизнь академической молодежи, и это вызывает у нее много психосоциальных проблем. На самом деле, как утверждает Г. Квескене, «дети и молодежь — социальная группа, наиболее чувствительно реагирующая на ценностные изломы, социальные и экономические изменения в обществе» [6, с. 11].

Прогресс науки и техники выявил не только важность знаний, способов приобретения информации, интеллектуального развития будущих специалистов, но и усталость молодых людей, проблемы их здоровья. Центр тяжести возросших учебных нагрузок переместился из физической в психическую, умственную и эмоциональную сферы. Недостаточная физическая активность значительно снизила психофизические возможности, ослабила функциональную силу организма студентов. Поэтому сегодня довольно много студентов с трудом осиливают учебные нагрузки, слаба их умственная трудоспособность [1: 2: 3: 5].

Данные факты подтверждаются и исследованиями других ученых [1; 4; 6], указывающими на то, что ежегодно в вузы поступают все больше физически слабых студентов, с расстройствами здоровья.

Исследования К. Кардялиса [5] свидетельствуют о тенденции распространения среди студентов вредных привычек: во время учебы в Вильнюсском педагогическом университете число курящих студентов увеличилось с 10,9% до 44,2 %, а студенток – с 7,3% на первом курсе до

- 17,5% на втором курсе. Ученые отмечают и то, что особенно увеличилось число студентов, употребляющих алкогольные напитки.
- Я. Армонене [1], обобщив результаты медицинского обследования, установила, что на первый курс ВУ в 1991 1992 учебном году поступило 32% юношей и 42% девушек с различными расстройствами здоровья. В 1993 году число таких студентов возросло: юношей на 6%, девушек на 5%, что указывает на ежегодное ухудшение состояния здоровья студентов.
- Т. А. Хратова, Л. Р. Попко [7]делают вывод, что здоровье поступивших на первый курс студентов не является хорошим: более 39 % студентов имеют определенные расстройства здоровья. Среди заболеваний доминируют болезни по зрению, опорно-двигательному аппарату и сердечно- сосудистой системе. Данные факты заставляют задуматься о тенденциях роста заболеваемости студентов. Многие молодые люди (61,2—76,5%) приходят в вузы уже с различными патологиями. Более 20% с тремя и больше болезнями. О. Бурханов, Л. Носова, Ж. Байгутанов [2] еще раз подтверждают данные выше представленных исследований: называются существенные проблемы здоровья молодых людей, поступающих в вузы (функциональные расстройства различных органов и систем, слабая иммунная система, дисгармония физической и психической нагрузок, недостаточная физическая активность, несбалансированное питание) и подчеркивается важность проблемы адаптации первокурсников в вузе.

Воспринимая, с одной стороны, влияние психофизического здоровья и социальных проблем на подготовку высоко квалифицированных специалистов, с другой стороны — тенденциозность упомянутых проблем академической молодежи и негативные изменения характеризующих здоровье показателей, замечаем отсутствие более исчерпывающих исследований, направленных не только на академическую и профессиональную подготовку студентов, но и на те трудности, с которыми они непосредственно сталкиваются во время учебы. В этом и заключается научная проблема данного исследования.

Гипотеза исследования: из-за сложной экономической, социальной ситуации в нашей стране, резких изменений в системе образования академическая молодежь во время учебы сталкивается с широким спектром психофизических и социальных проблем.

Объект исследования –особенности психофизических и социальных проблем академической молодежи.

Цель исследования – проанализировать, с какими проблемами психофизического и социального характера сталкивается академическая молодежь во время учебы.

Задачи исследования:

- 1. Определить характер переживаемых академической молодежью проблем в психофизическом аспекте.
- 2. Определить частоту, количественные параметры и структуру испытываемых проблем.

3. Охарактеризовать наиболее значимые факторы, влияющие на психофизические и социальные проблемы студентов.

В исследовании применен анкетный опрос. С этой целью, при помощи ученых университета Торонто (Канада), составлена шкала психосоциальных проблем, объединяющая академические, карьерные трудности, проблемы, связанные со здоровьем, самочувствием, отношениями с родителями, преподавателями, сверстниками.

Для обработки статистических данных использовали компьютерное программное оборудование (SPSS). В исследовании приняли участие 527 постоянных студентов Шяуляйского университета.

Результаты исследования и их обсуждение.

Участвовавшие в исследовании студенты (521 из 527 лиц) указали на наличие у них проблем более или менее разного характера, которые можно было выбрать из упомянутых в списке 47 проблем или назвать их самим.

Как показали результаты исследования, студенты назвали достаточно большое количество волнующих их проблем (хотя респонденты имели возможность пополнить шкалу не указанными в ней особыми проблемами, но ни один не воспользовался этим). Как упоминалось выше, мы рассматриваем лишь наиболее интересующие нас психосоциальные проблемы, которые более всего и выявлены при выборе студентами. Это - увеличенная усталость, бессонница, упадок сил, страх перед проверкой знаний, боязнь быть неудачником, частое употребление алкоголя, курение, напряженность из-за нежелательных половых отношений, боязнь заразиться распростроняемыми половым путем болезнями, проблемы физической непривлекательности и т.п.

Можно утверждать, что уже с первых курсов студентов волнуют проблемы, связанные с учебным процессом: авторитарный стиль работы преподавателей, чрезмерная их требовательность и даже психологическое насилие, боязнь проверки знаний, неуверенность в себе. Выявлено отсутствие чувства общности со сверстниками и взрослыми, боязнь и небезопасность в половой жизни, проблемы курения и употребления алкоголя и др. Факторный анализ данных, подготовленный по отборе только упомянутого блока круга проблем, позволил нам более глубоко проанализировать проблемы академической молодежи, определить, которые из них и как «вливаются» в комплексы, как взаимокоррелируют (см. табл.1).

При анализе результатов выявлены шесть существенных факторов (см. табл.1), которые условно были названы с учетом доминирующих в каждом факторе трудностей. Первый фактор объединяет проблемы преподавания, оценки и организации учебы, второй и четвертый – проблемы, связанные с индивидуальными особенностями личности, а пятый и шестой факторы отражают психофизические проблемы здоровья.

Необходимо отметить, что в представленной шкале были и такие акцентируемые некоторыми студентами трудности, которые не попали ни в один из факторов. Выяснилось, что часть студентов понимают, что частое употребление алкоголя и курение является проблемой, они боятся

заразиться СПИД-ом или другими распространяющимися половым путем болезнями, беспокоятся из-за излишнего веса. Предположительно, что своеобразие этих проблем определило особо слабую их корреляцию с проблемами другого характера.

Таблица 1 Факторная структура проблем, испытываемых академической молодежью

Факторы	Проблемы	Cronbach α	KMO	L интер- вал
Препода- вание, оценка и организа- ция учебы	Чрезмерная требовательность преподавателей. Преодоление учебной нагрузки. Психологическое насилие преподавателей. Боязнь проверки знаний (коллоквиумов, экзаменов). Увеличенная усталость, упадок сил. Бессонница.	0,71	0,73	0,42 – 0,69
Неуве- ренность в себе	Боязнь быть неудачником. Чувство, что недостаточно способный. Слабые навыки учебы. Неясность смысла жизни.	0,65	0,7	0,49 – 0,68
Страх и небезо- пасность в половой жизни	Боязнь заразиться СПИД-ом. Боязнь заразиться другими распространяемыми половым путем болезнями. Напряженность из-за нежелательных половых отношений. Боязнь быть неудачником.	0,59	0,63	0,48 – 0,71
Отсутствие чувства общения со сверстниками	Отличающиеся от сверстников привычки и пристрастия. Отличающиеся от сверстников взгляды. Имущественное неравенство среди сверстников. Чувство одиночества.	0,6	0,64	0,40 – 0,64
Неуверен- ность в своей внешности	Физическая непривлекательность. Регулирование веса. Боязнь публично говорить.	0,58	0,5	0,36 – 0,53
Курение и употреб- ление ал- коголя.	Частое употребление алкого- ля. Частое курение.	0,57	0,48	0,45 – 0,50

На столь разнообразный круг студенческих проблем влияние, повидимому, оказывает в первую очередь начало учебы в вузе, чаще всего связанное с неуверенностью, беспокойством. При переходе из упорядоченной и знакомой окружающей среды в такую, где преобладает свобода, по мнению ученых университета Витаутаса Великого (г. Каунас), нарушается ориентация студента. Много времени они тратят, пытаясь понять, чему хотят научиться. Большинство студентов не находят связи между знаниями, которые приобрели в школе, и тем, что должны выполнить в университете. Проблемы академической молодежи, перечисленные в первом факторе, думаем, выявили еще одну существенную особенность акдемической дидактики — несочетаемость между тем, каких знаний преподаватели ждут от студентов, и тем, какие знания студенты приобретают. Поэтому каждый преподаватель должен чувствовать большую ответственность за знания студента, которые он позже должен будет применить на практике.

В исследовании выяснились переживания студентов из-за приобретенных ими академических знаний, т.е. их волнует, смогут ли приобретенные во время университетской учебы навыки помочь им выиграть в конкурентной борьбе при достижении профессиональной карьеры. Этот факт доказывает, что понимание студентов, какими являются требования современного обучающегося общества, изменяется с приобретением их студийного опыта — появляется общая интеллектуальная компетенция, более ответственный взгляд на знания.

При углублении в проблемы первого фактора и структуру частоты их выбора, обращает на себя внимание проблема усталости студентов. Одна из причин, видимо, в том, что студентов утомляют большая академическая рабочая нагрузка, монотонный ритм лекций, неясно передаваемые мысли преподавателей, неактуальные, непроблемные знания. Отрицательно на самочувствие студентов влияет и часто характерное для преподавателей чувство власти (авторитарность и даже психологическое насилие также попали в шкалу проблем).

Большой опыт педагогической работы, наблюдения за студенческой жизнью позволяют утверждать и то, что появлению усталости способствует также несбалансированный, вредно действующий на студентов режим: часто преломляются привычные человеку биоритмы, студенты поздно ложатся спать и поздно встают, долго работают при искусственном свете. Несомненно, на здоровье студентов большое влияние оказывают нагрузки умственного труда, питание, бытовые условия, особенности физической активности, режим практических занятий по физической культуре в процессе образования и др.

Наиболее частой называемой студентами проблемой является их боязнь экзаменов, коллоквиумов и других способов проверки знаний. Подтвердился тот факт, что оценка знаний — это постоянный источник отрицательных эмоций студентов.

Обобщая проблемы первого фактора, объединяющего проблемы преподавания, оценки и организации учебы, можно утверждать, что вуз еще недостаточно гуманизирован и открыт для потребностей общества. Поэтому необходимо искать альтернативные, конкурентноспособные модели обучения, которые создали бы условия для всех студентов испытать удачу, улучшили бы психоэмоциональный климат в академической деятельности, и в то же время и самочувствие студентов.

Большое беспокойство вызывает тот факт, что у современной академической молодежи нет достаточно навыков общения, она не верит в свои силы, не видит перспективы в будущем, сомневается в своей компетенции, не довольна своей внешностью, у нее нет иммунитета к имущественному неравенству, у нее сложные отношения с родителями и др. (эти проблемы объединены во втором, четвертом и пятом факторах).

Желанием каждого человека является поддержание хороших отнощений с семьей, с членами группы сверстников, чувство признания, собственное достоинство [3; 5]. Однако наши исследования показали, что у студентов нет достаточно навыков общения, они чувствуют отдаление между друзьями академической группы. Эту проблему, по-видимому, углубляет появление конкурентности между студентами (называемая ротация студентов). Если раньше студенты были примерно единым коллективом, старались друг другу помочь, то теперь все чаще проявляется не взаимопомощь, а взаимоконкурентная борьба. На это, несомненно, оказывает влияние и нерациональная система оценки знаний, часто разъединяющая академическую группу, отнимающая возможность учиться друг у друга, уменьшающая желание общаться.

В ходе исследования убедились и в том, что у студентов (как и у нашего общества) почти нет иммунитета к имущественному неравенству, не всегда они понимают, что социальное отделение прежде всего преодолевается старательным, тяжелым трудом. Выяснилось и то, что социальная ситуация заставляет студентов большую часть времени уделять разным случайным работам, в следствие чего чаще появляются проблемы успеваемости, отстутствие неформального общения в академической группе.

Усиление социальных проблем отрицательно сказывается на отношениях студентов с родителями. У многих из них нет времени и сил общаться со своими сыновьями и дочерями, для них становятся неинтересными проблемы молодежи, проявляются разница во взглядах, разногласия. Исследования Г. Квескене [6] еще раз подтверждают то, что в современной ситуации взрослые все меньше общаются с молодым поколением. Как одни, так и другие, по мнению автора, избегают говорить, раскрывать свои чувства. Современные студенты, будучи физически уже зрелыми, но эмоционально чувствительными и ранимыми, несомненно переживают из-за этого, их проблемы, которыми не с кем поделиться, накапливаются, Особенно много беспокойства у них вызывают неясные перспективы в профессиональной деятельности.

Представленный выше анализ факторов (второго, четвертого и пятого) словно объясняет проблематичность элементов третьего фактора в студенческом возрасте: боязнь студентов заразиться СПИД-ом и другими распространяющимися половым путем болезнями коррелирует с заботами о сексуальной жизни, напряжением из-за нежелательных половых отношений. Продиктованный условиями рынка новый стиль жизни, когда у людей появилась возможность жить так, как им нравится (например, внебрачные отношения, без обязательств к партнеру или вовсе отказ от создания семьи и т.п.), объясняет дисгармонию в половой жизни, и в то же время боязнь разных половым путем распространяющихся болезней, в том числе и СПИДА.

Результаты исследований показали, что часть студентов (особенно девушек) переживают из-за излишнего веса, неразвитой мускулатуры, неправильной манеры держаться, некрасивой (по их мнению) фигуры. Многие из них уже поняли, что частое курение и употребление алкоголя является их проблемой, чаще всего возникающей из-за несчастной любви, материальных затруднений, забот в учебе, желания убежать от неприятностей или самого себя, невидения перспективы в будущем, отстутствия чувства безопасности.

В ходе исследования выяснилось, что одни элементы (проблемы) факторов с другими элементами тех же факторов наглядно обладают причинно-следственными связями. Например, неуверенность в себе связана с боязнью быть неудачником, с чувством, что являешься недостаточно способным, со слабыми навыками в учебе, неясностью смысла жизни; отсутствие чувства общности со сверстниками связано с иными нежели у сверстников привычками, пристрастиями, взглядами, имущественным неравенством между сверстниками. Хотя, как утверждают И. Гайлене и Р. Мацайтене [2], факторный анализ не дает возможности констатировать, что является причиной, а что — следствием, однако по рангу элементов в каждом факторе такие предпосылки, думаем, можно сделать.

Обобщая выше изложенные мысли, можно утверждать, что полученные данные исследования наглядно подтверждают то, что у академической молодежи есть разного характера проблемы психофизического здоровья и социальные. В то же время у нее нет достаточно сформированной потребности в лелеянии и укреплении своего здоровья, она не осознала, что хорошее психофизическое здоровье побуждает осмысленно стремиться к цели, подготовиться к полноценной жизни.

Выводы

Результаты исследования позволяют утверждать, что почти все студенты-респонденты (98 %) сталкиваются с разного характера психофизическими и социальными проблемами (этот вывод подтверждает гипотезу).

Большинство студентов мучают не одна или две, но несколько представленных в шкале проблем.

Чаще всего названные студентами проблемы связаны с процессом учебы и затруднениями в межличностных отношениях.

В качестве значимых факторов, определяющих психофизические и социальные проблемы, считаем, можно назвать следующие: современная экономическая ситуация и состояние кульутры Литвы; дисгармония физической и психической нагрузки; тенденции увеличения заболеваемости студентов; проблемы адаптации в вузе; несбалансированный и вредно воздействующий на здоровье студентов режим; несформированная потребность в лелеянии и укреплении здоровья; недостатки университетской дидактики.

Литература

- Armonienė J. Vilniaus Universiteto pirmo kurso studentų sveikatos tyrimai 1991 – 1994 metais. // Sporto mokslas - 1995, Nr. 2. P. 7 – 14. (Армонене Ю. Исследования здоровья студентов первого курса Вильнюсского университета в 1991 – 1994 г.г. // Наука по спорту. - № 2. - С. 7 – 14, 1995).
- 2. Бурханов А., Носова Л., Маловичко В., Байгутанов Ж., Филатов А..Физическое развитие и состояние здоровья студентов младших курсов. Гигиена и санитария № 12., 1991. С. 45–48.
- 3. Бурханов А., Носова Л., Байгутанов Ж. Адаптация студентов к обучению в вузе. // Гигиена и санитария 1992 № 7–8 С. 53–55.
- Gailienė I., Macaitienė R. Akademinio jaunimo psichosocialinės adaptacijos problemos. // Pedagogika. Nr. 3. (61). P. 51 – 58. (Гайлене И, Мацайтене Р. Проблемы псохосоциальной адаптации академической молодежи. //Педагогика.- 2002. - № 3. (61). - С. 51 – 58,).
- 5. Кардялис К. Особенности образа жизни студентов Литовской академии физической культуры и их отношение к укркеплению здоровья // Организация физической культуры и спорта в условиях региона. Материалы V международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию образования Факультета физической культуры и спорта. -Калининград: КГУ, 2004. - С. 219–22.
- 6. Kvieskienė G. Socializacijos pedagogika. Įvadas į socialinę pedagogiką. Mokymo priemonė socialinės pedagogikos studentams. Vilnius: ВĮ Baltijos коріја (Квескене Г. Педагогика социализации. Введение в социальную педагогику. Учебное пособие для студентов социальной педагогики. Вильнюс. БИ Балтиес копия, 2000).
- 7. Хратова, Т. А., Попко, Л. Р. Формирование здорового образа жизни на занятиях по физическому воспитанию // Физическая культура и спорт в системе образования. Здоровьесберегающие технологии и формирование здоровья. Материалы международного научного симпозиума / Под ред. А. И. Шпакова. Гродно: Гр. ГУ, 2005. С. 405—406

О.В. Вовденко

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Волжский гуманитарный институт (филиал) Волгоградского государственного университета г. Волжский, Россия

Социализация – это двусторонний процесс: с одной стороны, это усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой — процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду. [1, с. 332]

Согласно А.В. Мудрику, процесс социализации условно можно представить как совокупность четырех составляющих [6, с. 26 - 27]:

- 1) стихийной социализации человека во взаимодействии и под влиянием объективных обстоятельств жизни общества;
- 2) относительно направляемой социализации, когда государство предпринимает определенные экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач, которые объективно влияют на изменение возможностей и характера развития;
- 3) относительно социально контролируемой социализации планомерного создания обществом и государством правовых, организационных, материальных и духовных условий для развития человека (воспитания);
- 4) более или менее сознательного самоизменения человека, имеющего просоциальный, асоциальный или антисоциальный вектор, в соответствии с индивидуальными ресурсами и в соответствии или вопреки объективным условиям жизни.

Анализ этих составляющих показывает, что процессы, происходящие как в нашей стране, так и во всем мире в значительной мере отразились на социализации современных подростков. Так И.А. Баева считает, что экономическая и политическая нестабильность, массовая бедность, резкое социальное расслоение, являющиеся объективными обстоятельствами жизни общества являются отрицательными факторами стихийной социализации современных подростков. С психологической точки зрения, отмечает И.А. Баева, наибольшее действие на социализацию подростков оказывает дифференциация в системе ценностей. Институциональные и другие политические изменения в современной России происходят на фоне серьезных, драматических сдвигов в системе ценностей россиян. Для большинства из них последние десятилетия стали временем радикальной и весьма болезненной трансформации базисных предпочтений, установок, жизненных ориентиров, которые имеют важное значение.[3, с.140 - 141]

На социально-психологическом уровне эти перемены повлекли за собой распад большинства устойчивых социальных групп, которые обеспечивали процесс социализации человека. На конкретного индивида лег-

ла ответственность за выбор на всех серьезных направлениях, а социальная почва, тиражирующая образцы нормального поведения и систему мировоззрения, оказалась «выбита из-под ног»[2, с.128 - 129].

Однако включенность в группу является внутренней потребностью подростка, идет активный поиск группы как образца для сравнения и источника социальных норм. В этом плане становится интересным вопрос о реально значимых в настоящий момент институтах и агентах социализации современных подростков. Традиционно институтами социализации подростков являлись семья и школа, а так же различные общественные организации.

В настоящее время, на наш взгляд, значительно большую роль в социализации подростков играют СМИ и Интернет. И если СМИ «сравнительно легко поддаются централизированному планированию и контролю» [4, с. 28] (здесь правомерно возникает вопрос о том, кто в настоящее время осуществляет эти функции), то Интернет является особым институтом социализации, ещё мало изученным, но экспансивно развивающимся в плане влияния на подростков. В психолого-педагогическом плане применение информационных технологий. с одной стороны, ведет к развитию и преобразованию деятельности подростка за счет возникновения новых навыков, операций, процедур и способов выполнения действий, новых целевых и мотивационно-смысловых структур, новых форм опосредствования и совсем новых видов деятельности, но, с другой стороны, отмечается значительное количество негативных последствий технострессы, кибераддикция, то есть практически «наркотическая» зависимость от игровых программ и Интернета, хакерство и сужение круга интересов, некоммуникабельность и социальный аутизм как следствие патологической поглошенности использованием и применением информационных технологий. [5]

Литература

- 1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1988.
- 2. Баева И.А. Общение со сверстниками: риск и перспективы роста. // Психология современного подростка. / Под ред. Л.А. Регуш. СПб.: Речь, 2005.c.
- 3. Баева И.А. Особенности социализации подростков в условиях социального расслоения общества. // Психология современного подростка. / Под ред. Л.А. Регуш. СПб.: Речь, 2005. 400 с.
- 4. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989 255 с.
- 5. Киберсоциализация. // Материал из Википедии свободной энциклопедии / Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki.
- 6. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику. Учебное пособие для студентов. М.: Институт практической психологии, 1997. 365 с.

Связь с автором: Oksanangel77@rambler.ru

С.Н. Григорьева

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад «Теремок» г. Сибай. Республика Башкортостан. Россия

Нравственные основы личности закладываются уже с самого рождения. Приобретенные ребенком в дошкольном возрасте формы поведения и отношений с взрослыми и другими детьми, элементарные нравственные знания и чувства являются тем фундаментом, на котором в дальнейшем происходит развитие новых форм нравственного поведения, позиции, сознания, чувств, отношений.

Диалектическая взаимосвязь прослеживается на всех ступенях нравственного становления. Предшествующее воспитание, сохраняя своеобразие данного периода, ориентируется на особенности будущего, готовит к нему, а последующее активно опирается на уже накопленный жизненный опыт ребенка.

Однако, на сегодняшний день, несмотря на значительное количество работ по исследованию нравственности, как научной категории, наука еще не имеет однозначного ответа на вопросы, относящиеся к процессу формирования нравственной культуры, а система дошкольного образования в современных условиях достаточно поверхностно относится к данной проблеме, перекладывая ответственность развития нравственной позиции ребенка на более поздний период обучения в школе.

При этом следует отметить, что в дошкольном возрасте происходит активное развитие нравственных свойств и качеств личности, причем возраст 5-7 лет является наиболее сензитивным периодом формирования нравственных и эстетических чувств, что показывает необходимость и целесообразность изучения процесса развития нравственных позиций именно у детей дошкольников.

Проявляясь в различных видах жизнедеятельности в педагогических исследованиях и практике одним из интегральных критериев нравственной воспитанности выступает нравственная позиция личности.

На наш взгляд психолого-педагогическими условиями развития активной нравственной позиции детей дошкольного возраста является комплексная работа по внедрению социально-психологического тренинга нравственности в систему ДОУ:

- социально-психологические занятия нравственности для детей дошкольников;
- социально-психологический тренинг нравственности для педагогов-воспитателей:
 - социально-психологические занятия нравственности с родителями.

В ходе проведенного экспериментального исследования на базе МДОБУ детский сад «Теремок» была разработана программа развития нравственной позиции дошкольников «Вежливые гномики». Научные разработки по развитию нравственной позиции были апробированы на занятиях с детьми дошкольниками, воспитателями групп, родителями.

Исследование осуществлялось поэтапно.

На 1 этапе (3-5 ноября 2009 г.) был проведен констатирующий эксперимент по изучению нравственной позиции детей дошкольников. Диагностическое обследование проводилось в индивидуальной форме. В нем принял участие 21 ребенок старших групп. Полученная выборка была разделена на контрольную и экспериментальную группы.

Для оценки нравственной позиции детей дошкольного возраста нами были использованы методика «Цветовой тест отношений» (И.Б. Дерманова), метод ранжирования (А.О. Артамохина), метод незаконченного рассказа (диагностические ситуации Левинтовой Н.Е.).

Методика «Цветовой тест отношений» (И.Б. Дерманова), предназначена для изучения эмоционального отношения ребенка к нравственным нормам. При анализе результатов выбранный ребенком цвет, присвоенный каждому нравственному понятию, соотносится с эмоциональным значением этого цвета. Соответствующие выборы засчитываются в 1 балл, подсчитывается общее количество баллов у респондента и среднее значение по выборке испытуемых.

Были получены следующие данные (см. табл. 1):

Таблица 1 Результаты изучения эмоционального отношения детей к нравственным нормам

Эксперименталь	ная группа	Контрольная группа		
Общий балл	Среднее	Общий	Среднее значение	
	значение	балл		
15 баллов	1.87	34 балла	2.61	

Как следует из приведенных выше результатов в контрольной группе средний показатель степени соответствия эмоционального отношения к нравственному понятию, при соотнесении с цветом выше.

Метод ранжирования (А.О. Артамохина) позволил выявить личную значимость различных нравственных качеств для детей дошкольного возраста. Достаточно высокое значение для детей дошкольного возраста имеют такие нравственные качества как: справедливость, честность, ум. Понятие «культурный человек» высокой значимости для детей не имеет, оцениваются выше понятия «модный», «нарядный».

При использовании метода незаконченных рассказов (диагностические ситуации Левинтовой Н.Е.), детям зачитывался рассказ, в котором герою необходимо было действовать, или нарушая нравственную норму, или в соответствии с ней. Ребенок должен был закончить рассказ, пред-

лагая свои способы поведения и обосновывая их. Полученные результаты были разбиты на четыре группы возможных вариантов ответа:

- 1. Нарушение нравственной нормы.
- 2. Частичное нарушение.
- 3. Нравственный выбор.

Как оказалось большее количество детей посчитало возможным нарушить нравственную норму в ситуации получения собственной выгоды (см.таблица 3).

С учетом полученных в ходе проведения констатирующего эксперимента данных была разработана программа социальнопсихологического тренинга развития нравственных позиций детей дошкольного возраста «Вежливые гномики». Программа включила в себя 5 занятий - 3 занятия для детей дошкольников, 1 занятие для воспитателей и 1 занятие для родителей. Продолжительность детского занятия - 30 минут, взрослого - 60 минут.

Участие в реализации программы приняли 8 дошкольников экспериментальной группы, а также воспитатели и родители.

По завершению проведения развивающей работы был проведен контрольный эксперимент в группах детей с использованием уже известных диагностических методик.

Полученные результаты имели существенные отличия от данных полученных ранее.

Так были выявлены следующие изменения ценностных ориентаций:

Таблица 2 Результаты изучения личной значимости нравственных понятий (констатирующий этап)

	Нравственные качества					
Группа	1 место		2 место		3 место	
	до	после	до	после	до	после
Эксперимен- тальная груп- па	весе- лый	ум- ный	справед- ливый	куль- турный	чест- ный	чест- ный
Контрольная группа	весе- лый	весе- лый	умный	наряд- ный	наряд- ный	ум- ный

Метод ранжирования (А.О. Артамохина) выявил повышение значимости нравственных понятий (ум, культурное поведение, честность) в экспериментальной группе (см. таблица 2). В контрольной группе более значимы понятия - веселый, нарядный, другие же важные нравственные качества намного уступают в своем значении.

Сопоставление данных полученных в ходе проведения методики «Цветовой тест отношений» (И.Б. Дерманова) позволяет отразить динамику изменений в восприятии и отношении детей к нравственным нормам (см. рис. 1). В экспериментальной группе среднее значение соответствия

цветового отражения нравственному содержанию значительно увеличилось, что говорит о том, что дети стали яснее осознавать сущность и содержание предложенных нравственных понятий.

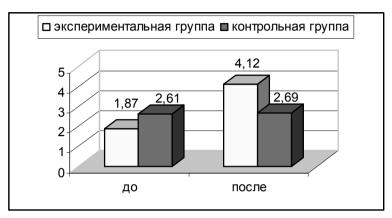


Рис. 1. Сопоставление данных эмоционального отношения детей к нравственным нормам

С целью подтверждения достоверности наличия позитивных изменений в экспериментальной группе полученные данные были обработаны при помощи методов математической статистики.

Для определения значительности положительных изменений непосредственно в экспериментальной группе данные констатирующего и контрольного экспериментов были сопоставлены с использованием G – критерия знаков.

В результате неслучайность сдвига в сторону преобладания положительного типичного направления после проведения тренинговых занятий подтвердилась.

Метод незаконченных рассказов (диагностические ситуации Левинтовой Н.Е.) также позволил выявить изменения в восприятии детьми ситуации нравственного выбора (см. таблица 3). Полученные результаты были разбиты на 4 группы варианта ответа.

- 1. Нарушение нравственной нормы.
- 2. Частичное нарушение.
- 3. Нравственный выбор

Как следует из приведенных результатов, в ситуации нравственного выбора количество детей поступивших в соответствии с нравственными нормами увеличилось в экспериментальной группе, при этом часть детей поступила частично нравственно. Поступившие против норм нравственного поведения отсутствуют.

Таблица 3 Результаты изучения личной значимости нравственных понятий

	Варианты ответа						
Группа	1		2		3		
	до	после	до	после	до	после	
Экспериментальная группа	6	-	-	4	2	4	
	чел.			чел.	чел.	чел.	
Контрольная группа	8	6 чел	-	2	5	5	
	чел			чел.	чел.	чел.	

В целом, исходя из результатов эмпирического исследования, можно говорить о том, что нравственные позиции детей дошкольного возраста нуждаются в дополнительном развитии и коррекции.

Результаты экспериментальной работы также свидетельствуют о том, что развитие нравственных позиций дошкольников представляет собой сложный процесс, осуществление которого возможно в рамках целенаправленной и систематической работы в соответствии с конкретными целями и задачами. И социально-психологический тренинг является достаточно эффективной формой развития активной нравственной позиции детей дошкольного возраста при его использовании в комплексной работе с детьми, педагогами и родителями.

Литература

- 1. Грецов А.Тренинг уверенного поведения.- СПб.: Питер, 2008. 192 с.
- Ивашова А.. Сотрудничество. Программа социального тренинга для дошкольников и младших школьников. Школьный психолог.// 16-31 июля, 2003.
- 3. Мирошниченко И.В.. Уроки вежливости. Демонстрационный материал.
- 4. Савосина О.М. Деятельность педагога-психолога в дошкольном учреждении. Уфа: Изд-во БИРО, 2000. 42 с.
- 5. Смирнова И.С.. Программа «Понимаю себя, понимаю других».
- 6. Суховершина Ю.В. Тренинг коммуникативной компетенции М.: Академический Проект; Трикста, 2006. - 112 с.
- 7. Хухлаева О.В. Маленькие игры в большое счастье. Как сохранить психическое здоровье дошкольников. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО Пресс, 2001. 2001. 224 с.

Связь с автором: Svetlana-Gr9@mail.ru

А.В. Жукова

О ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ижевский государственный технический университет г. Ижевск, Россия

Языковое образование предоставляет учащемуся как субъекту образовательного процесса две взаимоисключающие возможности – «уйти» в «голую функциональность» языковой реальности [1] или, обнаружив говорящий мир, вступить с ним в диалог.

Педагогические технологии, «обслуживающие» реальный процесс обучения иностранным языкам, не в полной мере переориентированы на новую идеологическую установку языкового образования – полиязыковой и мультикультурный диалог.

Такие приоритетные в последнее время средства реализации межкультурной парадигмы, как практика культуроведческого — страноведческого наполнения занятий, формирование умений ориентироваться в информационном пространстве, коммуникация с носителями иного языка и др., не гарантируют интеграции в поликультурное мировое пространство через открытие взаимной со-причастности «каждого всем субъектам в Универсуме и всех — каждому» [2].

Помимо проблемы недоработанности обучающих технологий, «запускавших» бы режим диалога (онто-коммуникации, по Г.С.Батищеву), существует и связанная с ней проблема разработки критериев оценки психологических эффектов языкового образования.

Перечисленное, вкупе с соблазном будущего лингвиста изучать язык ради языка или ради расширения информационного пространства (часто как средства повышения собственной социальной успешности), способствует, скорее, формированию у выпускника языкового вуза социальной роли коммуникатора (участника психо-коммуникации, по Г.С. Батищеву). Психо-коммуникацию от онто-коммуникации (диалога) отличает, в частности, то, что сообщение делается без расчета на полноту понимания, переходя со временем в привычку взаимонепонимания [там же]. Освоение иноязычных коммуникативных клише, штампов речевого инокультурного поведения в процессе обучения неродному языку лишь способствуют появлению у учащихся привычки адресовать в общении даже не себя, а «вместо себя».

Само оформление межкультурной парадигмы в современном языковом образовании отторгает «душевно-выхолощенный» двусторонний монолог носителей различных языков и культур и востребует диалог с говорящим миром, доминантность на других, раскрытие навстречу «парадоксальной инаковости мерила другого» [там же]. «Погружение» в иную (отличную от родной) языковую реальность может стать катализатором

принятия «позиции несвоемерия» (Г.С.Батищев), предполагающей открытие в других все новых и новых Мерил для себя.

Литература

- Осмина Е.В. Мир говорящих и говорящий мир: субъектная соотнесенность / Многоязычие в образовательном пространстве (=Multilingualism in Educational Space): Сборник статей к 60-летию профессора Т.И.Зелениной: в 2 ч. М.: Флинта: Наука, 2009. Ч.2: Педагогика. Лингводидактика. С. 73–77.
- 2. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения / Вопросы философии. 1995. №3.

Связь с автором: anzhu5@mail.ru

С.В. Зверякова

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «КОГНИТИВНЫЙ СТИЛЬ»

Вологодский государственный педагогический университет г. Вологда, Россия

Когнитивные стили — это индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения. Многое из того, что происходило и происходит в области исследований стилей, можно объяснить исключительно сильным чарующим влиянием самого слова «стиль». Стилевой подход является ярким примером той ситуации в науке, о которой можно сказать, что «вначале было слово»: в течение многих десятилетий результаты стилевых исследований интерпретировались через призму некоторого исходного, своего рода романтического смысла, который вкладывался в понятие «стиля» [1].

Отметим, что современный этап развития когнитивной психологии в России характеризуется повышением интереса к изучению индивидуальных механизмов мышления, которые представлены, прежде всего, в развитии «стилевого подхода» (Г.А. Берулава, М.С. Егорова, И.Н. Козлова, В.А. Колга, А.В. Либин, В.И. Моросанова, А.И. Палей, В.А. Толочек, Н.В. Фролова, М.А. Холодная, И.П. Шкуратова и другие). Если длительное исследование стилей в отечественной психологии выстраивалось в основном в русле деятельностной парадигмы как в плане анализа самого теоретического конструкта (Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Е.П. Ильин), так и в аспекте его проявления в различных видах деятельности (А.К. Баймето-

ва, Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин, Г.Б. Дикопольская и другие), то в последнее время теоретические пространства стилевых проявлений тяготеют к индивидуальности человека.

Таким образом, можно выделить три этапа становления значения термина «стиль» и соответственно стилевого подхода в психологии. На первом этапе стиль рассматривался в контексте психологии личности для описания индивидуально-своеобразных способов взаимодействия человека со своим социальным окружением. Впервые термин «стиль» появился в психоаналитических работах Альфреда Адлера (1927). Он говорил о существовании индивидуальных стратегий поведения, которые вырабатываются личностью для преодоления комплекса неполноценности. Для этого человек бессознательно прибегает к разным формам компенсации своих физических и психических дефицитов в виде формирования индивидуального жизненного стиля. Компенсации могут быть адекватными (в виде успешного преодоления чувства неполноценности за счет реализации стремления к превосходству в социально приемлемой и одобряемой форме) и неадекватными (в виде гиперкомпенсации за счет одностороннего приспособления к жизни в результате чрезмерного развития какойлибо одной личностной черты либо невротического ухода в болезнь, симптомы который человек использует для оправдания своих недостатков и неудач). Дальнейшее развитие стилевых представлений на этом этапе было связано с направлением «Новый взгляд» (New Look), в рамках которого индивидуальные различия (в первую очередь в познавательной сфере) впервые стали предметом специального изучения. Так, было экспериментально показано, что индивидуальные «ошибки» восприятия это не просто индивидуальные различия, но, скорее, следствие действия некоторых базовых психологических факторов, в частности, в виде явления «перцептивной защиты». Индивидуально-своеобразные формы перцептивной защиты свидетельствовали о наличии «внутри» субъекта особых потребностно-мотивационных состояний, которые оказывали влияние на индивидуально-своеобразные характеристики восприятия объектов и явлений. Например, дети из бедных семей (сравнительно с детьми из обеспеченных семей) при оценке физической величины монеты преувеличивали ее размер, причем тем в большей степени, чем выше ее денежный номинал.

Итак, на данном этапе понятие стиля имело скорее качественное значение; при этом внимание исследователей акцентировалось на важности индивидуализированных аспектов поведения. Характерно, что стиль, трактуемый как личностное свойство, рассматривался в качестве проявления высших уровней психического развития индивидуальности.

Второй этап стилевого подхода приходится на 50-60-е годы XX века и характеризуется использованием понятия стиля для изучения индивидуальных различий в способах познания своего окружения. В работах ряда американских психологов на первый план выходит исследование индивидуальных особенностей восприятия, анализа, структурирования и категоризации информации, обозначенных термином «когнитивные сти-

ли». В отечественную психологическую литературу термин «когнитивный стиль» (cognitive style) перешел из англоязычной литературы в виде термина-кальки, хотя точный перевод английского слова cognitive на русский язык соответствует слову познавательный. Однако термины «познавательный» и «когнитивный» не являются синонимами применительно к современному понятийному строю отечественной психологии. «Познавательный» — имеющий отношение к процессу отражения действительности в индивидуальном сознании в виде познавательного образа (сенсорного, перцептивного, мнемического, мыслительного), то есть этот термин адресуется тому, что отображено в познавательном образе. «Когнитивный» — имеющий отношение к психическим механизмам переработки информации в процессе построения познавательного образа на разных уровнях познавательного отражения, то есть этот термин адресуется тому, как строится познавательный образ. Иначе говоря, в рамках второго этапа стилевого подхода речь шла об индивидуальных различиях в способах переработки информации о своем окружении, или собственно когнитивных стилях как об определенной разновидности познавательных стилей, под которыми — в более широком смысле слова — следует понимать индивидуально-своеобразные способы изучения реальности.

Термин «когнитивный стиль» использовался для спецификации особого рода индивидуальных особенностей интеллектуальной деятельности, которые принципиально отграничивались от индивидуальных различий в успешности интеллектуальной деятельности, описываемыми традиционными теориями интеллекта. Иными словами, стилевой подход сформировался в качестве своего рода альтернативы тестологическому подходу как попытка найти другие формы анализа интеллектуальных возможностей человека. В частности, утверждалось, что когнитивные стили — это формально-динамическая характеристика интеллектуальной деятельности, не связанная с содержательными (результативными) аспектами работы интеллекта. Кроме того, когнитивные стили рассматривались как характерные для данной личности устойчивые познавательные предпочтения, проявляющиеся в преимущественном использовании определенных способов переработки информации — тех способов, которые в наибольшей мере соответствовали психологическим возможностям и склонностям данного человека.

Наконец, третий этап стилевого подхода, начало которого может быть приурочено к 80-м годам прошлого столетия, отличается тенденцией к гиперобобщению понятия стиль. «В частности, понятие когнитивного стиля расширяется за счет появления новых стилевых понятий, таких как «стиль мышления» (Григоренко, Стернберг, 1996; 1997), «стиль учения» (Kolb, 1984; Honey, Mumford, 1986; Ливер, 1995), «эпистемологические стили» (Wardell, Royce, 1978) и другие» [1, с. 21]. Отмечается появление стилевых метапонятий («метастилей»), замещающих все множество описанных на данный момент конкретных когнитивных стилей: артикулированность — глобальность; аналитичность — синтетичность; образность — вербальность и целостность — детальность. Более того, понятие сти-

ля начинает применяться ко всем сферам психической активности. Так, в последние два десятилетия в отечественной литературе появились исследования «оценочного стиля» (С.П. Безносов, 1982), «эмоционального стиля» (Л.Я. Дорфман, 1989), «стиля педагогического общения» (А.А. Коротаев, 1990), «стиля психической деятельности дошкольника» (С.А. Стеценко, 1983), «стиля жизни личности» (Е.Г. Злобина, 1982), «стиля активности» (Б.А. Вяткин, 1992), «стиля совладания со сложными жизненными ситуациями» (Е.В. Либина, 1996), «стиля саморегуляции деятельности» (В.И. Моросанова, 1998) и другие. Таким образом, в рамках третьего этапа наблюдается фактическое отождествление стиля с индивидуальными различиями в психической деятельности.

Итак, понятие когнитивного стиля родилось на стыке психологии личности и психологии познания. Данное обстоятельство, по-видимому, обусловило противоречивый характер тех оснований, на которых одновременно «вверх» и «вниз» выстраивалось значение этого словосочетания. За счет слова «стиль» оно приобретало качественнометафорический оттенок, создавая иллюзию появления универсального объяснительного принципа, тогда как слово «когнитивный» возвращало его на уровень эмпирических фактов, вынуждавших искать объяснения личности через частные когнитивные измерения.

Литература

1. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд.- СПб.: Питер, 2004

Связь с автором: ZSVSVETA@mail.ru

С.В. Зверякова

ВЛИЯНИЕ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ/ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ НА ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ

Вологодский государственный педагогический университет г. Вологда, Россия

Когнитивные стили, ставшие одним из популярных понятий в зарубежной психологии в 60-е гг., в настоящее время продолжают привлекать внимание и как теоретический конструкт и как предмет разнообразных эмпирических исследований. Следует отметить, что современный этап развития системы образования, как за рубежом, так и в России характеризуется общей демократизацией и гуманизацией обучения. В условиях ускоренного общественного и технического развития, неопределенности существующих социальных и экономических особенностей современного общества на первый план выдвигаются функции по переработке информации, позволяющие более успешно принимать профессиональные решения во всех видах деятельности, связанных с оперированием информации. Одним из важнейших путей их осуществления является индивидуализация учебного процесса, связанная в значительной степени с созданием условий для реализации потребности субъекта в познании окружающего мира в соответствии с предпочитаемой им когнитивной стратегией. Важнейшей составной частью этой стратегии является когнитивный стиль, понимаемый традиционно как индивидуальная процессуальная характеристика когнитивной сферы (А. Адлер, Д. Каган, В.А. Колга, Г. Олпорт, С.А. Печерская, В.А. Толочек, Н.В. Фролова, М.А. Холодная, И.П. Шкуратова) [1; 2; 3].

Интерес психологов, как считает И.П. Шкуратова, к когнитивному стилю связан с его всепроникающим влиянием на разные аспекты поведения человека в сфере общения, обучения, работы. Зная когнитивный стиль человека, можно делать прогноз относительно многих особенностей его деятельности. Продемонстрировать возможности прогноза в сфере общения можно, по мнению автора, на основе параметра когнитивного стиля - полезависимости – поленезависимости [3, с. 3]. Когнитивный стиль проявляется в особенностях непосредственного взаимодействия с другими людьми и в его социально-перцептивных характеристиках. Особенно велико влияние на поведение в сфере общения полезависимости - поленезависимости. В обзорной статье Г. Виткина и Д.Гудинафа, как отмечает исследователь, содержится много сведений о различиях в межличностном взаимодействии лиц с противоположным по этому параметру когнитивным стилем. В частности, в ходе проведенных экспериментальных работ, учеными отмечается, что поленезависимые индивиды предпочитают находиться на большей дистанции от собеседника, демонстрируют меньшую склонность к раскрытию своих чувств и черт личности при общении с людьми; в ходе интервью подчеркивают свою независимость скрещиванием рук на груди и принятием расслабленной позы; обнаруживают меньшую чувствительность ко всякого рода социальным намекам и худшую память на лица. Необходимо отметить тот факт, что полезависимые индивиды разных возрастных групп чаще вступают в общение. Полезависимые индивиды предпочитают те сферы деятельности, которые требуют частых социальных (администратор, учитель, продавец и другие), тогда как поленезависимые выбирают профессии, связанные с индивидуализированными формами труда (математик, архитектор, пилот и другие).

Следует сказать о содержательных моментах оценки лиц с разным когнитивным стилем, где, по данным Г. Виткина и Д. Гудинафа, полезависимые описывают себя и характеризуются другими как дружелюбные, теплые, внимательные, тактичные, приспосабливающиеся, соглашающиеся с окружающими, любящие их и любимые ими, а поленезависимые - как требовательные, амбициозные, властолюбивые, нечуткие,

резкие, предпочитающие одиночество, высоко ценящие мыслительные занятия, ориентированные на дело, интересующиеся больше идеями и принципами, чем людьми. Полезависимые индивиды более снисходительны и менее критичны, чем полунезависимые при оценке партнеров по общению. Полезависимые учителя выше оценивают своих учащихся по личностным качествам и ставят им более высокие оценки за успеваемость. Аналогично полезависимые слушатели имеют более высокое мнение о квалификации лекторов по сравнению с полезависимыми. При выполнении совместной деятельности в эксперементальной ситуации полезависимые участники более позитивно оценивают своих партнеров, чем поленезависимые индивиды.

Резюмируя вышеприведенный анализ представлений о проявлении полезависимости в реальном поведении в процессе общения и в особенностях восприятия себя и других людей, можно отметить два основных момента: полезависимые являются ориентированными на общение, а поленезависимые - имперсонально ориентированными. Как правильно, на наш взгляд, отметил эти различия Г. Виткин в одной из своих работ, что при решении одной и той же задачи полезависимые действуют под девизом «иди по ту сторону данной информации», а поленезависимые под девизом «действуй в поле» [3]. Этими же девизами они руководствуются и в общении: первые стремятся добыть необходимую информацию у других людей и потому прикладывают много усилий на установление с ними хороших отношений, а вторые действуют самостоятельно и демонстрируют независимость от окружающих. Полезависимые и поленезависимые равны в социальной компетентности. На первый взгляд. полезависимые гораздо успешнее устанавливают контакты с другими людьми. Но при более тщательном анализе выясняется, что они не всегда являются желательными партнерами, в некоторых ситуациях предпочтение отдается поленезависимым. И те, и другие могут успешно овладеть профессией, требующей установления межличностных отношений (психотерапевт, учитель). Правда, при этом каждый выбирает стиль общения, соответствующий его когнитивному стилю. И.П. Шкуратова выделяет, что полезависимые и поленезависимые находятся в состоянии взаимодополнения, комплиментарности. С одной стороны, - поленезависимый, самостоятельно прокладывающий путь к решению проблемы, компетентный, но не очень общительный, с другой - гибкий, общительный, ведомый полезависимый, готовый подхватить чужую идею и помочь ее реализовать. Иногда этот тандем оказывается очень продуктивным. Несмотря на то, что независимость, по результатам исследований автора, чаще демонстрируют женщины, когнитивный стиль, по-видимому, является функцией гендера, а не биологического пола. На это указывает тот факт, что независимые в исследованиях С. Аша и поленезависимые в экспериментах Г. Уиткина обладают сходными характеристиками личности.

Таким образом, поленезависимый человек характеризуется как активный, гибко трансформирующийся материал. Он использует большой

объем информации, исследует все поле восприятия и строит гипотезы. Полезависимый человек, напротив, пассивный, медленно преобразует информацию, зависит от контекста, очень осторожно выдвигает гипотезы. Как утверждает Г. Уиткин, названный когнитивный стиль является достаточно устойчивой характеристикой личности, он определяет как академические успехи, так и социальное поведение.

Литература

- 1. Лобанов А.П. Психология интеллекта и когнитивных стилей.- Минск: Агентство Владимира Гревцова, 2008
- Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. М.: ПЕРСЭ. 2002
- 3. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1994

Связь с автором: ZSVSVETA@mail.ru

Е.Е. Кузнецова

ПРОБЛЕМЫ ГИПЕРАКТИВНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Нижегородская государственная сельскохозяйственная академия г. Нижний Новгород, Россия

Одной из причин плохой успеваемости в школе является невнимательность ученика в учебном процессе. На основе обработки данных диагностирования свойств внимания учеников среднего возраста (10-11лет) такими методами как « Корректурная проба», «Кольца Ландольта», «Таблица Горбова», «Таблица Горбова-Шульте» сделаны следующие выводы, что низкие показатели преобладают по результатам устойчивости и объема внимания.

В развитии внимания у ребенка необходим комплексный подход. Интерес и сложность проблемы заключается в том, что помимо психологической и педагогической она также может являться и медицинской, клинической. Минимальная мозговая дисфункция (ММД) — термин, предложенный Э. Деноффом в 1959 году для обозначения нескольких важнейших симптомов, возникающих в результате поражения головного мозга: трудности обучения в школе, трудности с контролированием собственной активности и поведения в целом. ММД — это исход легкого органического поражения головного мозга. Отечественные авторы определяют ММД следующим образом: Сборная группа различных по этиологии, патогенезу и клиническим проявлениям патологических состояний. Ха-

рактерными признаками ее являются повышенная возбудимость, эмоциональная лабильность. диффузные (рассеянные) легкие неврологические симптомы. умеренно выраженные сенсомоторные и речевые нарушения, расстройство восприятия, повышенная отвлекаемость, трудности поведения, недостаточная сформированность навыков интеллектуальной деятельности, специфические трудности обучения[9]. Гипердинамический синдром – одно из наиболее часто встречающихся проявлений ММД. У детей в основном выражается в нарушении концентрации внимания и повышенной неструктурированной активности. В нервной системе два основных процесса – возбуждение и торможение. При гипердинамическом синдроме поражаются структуры, обеспечивающие процесс торможения. Отсюда выходят трудности с концентрацией, произвольным вниманием и регулированием активности. Согласно данным Санкт-Петербургских исследований, возрастными периодами в которых наиболее ярко выражены клинические признаки ММД, являются три года. шесть-семь и девять лет. И связано это, прежде всего, с социальными причинами – началом посещения детских школьных учреждений, начальной школы. А также переходом в среднюю школу. В зависимости от возраста ребенка, времени года, умственных и физических нагрузок, соматическое состояние ребенка может изменяться. Поведенческие проявления ММД могут ослабевать и исчезать, а могут усиливаться. Так, у школьников все особенности гипердинамического синдрома ярко проявляют себя в течение учебного года и значительно ослабевают во время летних каникул и летнего отдыха. Частыми клиническими симптомами, сопровождающими гипердинамический синдром, являются следующие: головные боли, нарушение сна, аллергодерматоз вне связи с каким либо аллергеном, энурез, задержка развития речи, различные гиперкинезы, нарушения осанки, вегето-сосудистая дистония, астматический бронхит. Конечно, все упомянутые выше проявления практически невозможно найти у одного ребенка, но два-три из них (или наблюдались в прошлом) были у каждого.

В ряде работ рассматривается генетическая концепция этиологии синдрома. Предполагают, что гиперактивность является разновидностью развития с врожденными характеристиками темперамента, врожденными биохимическими параметрами, врожденной низкой реактивностью ЦНС. Низкая возбудимость ЦНС предположительно объясняется нарушением в ретикулярной формации ствола мозга, ингибиторов коры головного мозга, что и вызывает двигательное беспокойство. Фактором, доказывающим генетическую предрасположенность синдрома, является то, что у родителей детей, страдающих данным заболеванием, нередко в детстве наблюдались те же симптомы, что и у их детей. По данным D.P. Cantwell[8], повышенная двигательная активность наблюдалась у 8 из 50 отцов в детстве, в контрольной группе это соотношение составило 1:50. В семьях детей с синдромом гипердинамичности чаще наблюдались психические

нарушения, истерия, алкоголизм при сравнении с обследованной популяцией.

Три главных составляющих компонента гипердинамического синдрома (American Psichiatric Association, 1987): сверхактивность, невнимательность, импульсивность.

Гипердинамическому ребенку необходим жесткий режим дня. Остатки регуляторных мезанизмов ребенка могут работать только в условиях максимальной упорядоченности, тогда постепенно мозг ребенка вырабатывает что-то вроде условного рефлекса (особенно это касается времени сна).

Программа коррекции включает:

- 1. Изменение окружения ребенка чтобы создать условия для преодоления отставания в развитии.
- 2. Вознаграждение ребенка в любых ситуациях, требующих концентрации внимания.
 - 3. Упражнения по релаксации для снятия напряжения.
- 4. Подвижные игры, плавание, бег, лыжи и другие виды спорта, способствующие высвобождению избытка энергии.

Психологи разработали следующие рекомендации по оптимизации обучения гиперактивных детей. Прежде всего, при работе с этими детьми рекомендуется избегать их переутомления в течение учебного дня. Оптимальное время уроков 30 минут, причем после второго-третьего урока предусмотрен большой перерыв с прогулкой. Необходимо выделить специальное помещение для отдыха — с низкими табуретками, скамейкамидиванами, игрушками, что обычно предусмотрено при обучении детей с шести лет, где ребенок сможет посидеть, полежать и поиграть. Не рекомендуется оставлять детей в группе продленного дня.

Диагностика синдрома дефицита внимания с гиперактивностью должна базироваться на сборе анамнеза путем опроса родителей, а также на данных анкетирования учителей.

Нарушение внимания диагностируется, когда присутствуют 4 из7 признаков:

- 1 Нуждается в спокойной обстановке, не способен к работе и к возможности сконцентрировать внимание.
 - 2. Часто переспрашивает
 - 3. Легко отвлекаем внешними раздражителями.
 - 4. Путает детали.
 - 5. Не заканчивает то, что начинает.
 - 6. Слушает, но кажется, что не слышит.
- 7. Трудности в концентрации внимания, если не создана ситуация «один на один».

Психолого-педагогические рекомендации по работе с гиперактивными детьми следующие:

Учителям рекомендуется:

- 1. Работу с гиперактивными детьми строить индивидуально, при этом основное внимание уделять отвлекаемости и слабой организации деятельности.
- 2. По возможности игнорировать вызывающие поступки ребенка и поощрять хорошее поведение.
- 3. Во время уроков ограничить до минимума отвлекающие факторы. Этому способствуют в частности, выбор места за партой для гиперактивного ребенка в центре класса, напротив доски.
- 4. Предоставлять возможность ребенку быстро обращаться к учителю за помощью в случаях затруднения.
- 5. Учебные занятия строить по четко распланированному стереотипному распорядку.
 - 6. Задания, предлагаемые на уроке писать на доске.
 - 7. На определенный отрезок времени давать только одно задание.
- 8. Дозировать ученику выполнение большого задания, периодически контролировать ход работы над каждой из частей.
- 9. Во время учебного дня предусматривать двигательные упражнения.

При благополучном развитии событий процесс реконвалесценции (обратное развитие) синдрома гиперактивности завершается к 14-15 годам, функции пораженных клеток компенсируются за счет здоровых, восстанавливаются нужные связи.

Литература

- Брязгунов И., Касатикова Е. Неуправляемые. // Семья и школа. 1999.
 №1-2 с.12
- 2. Детская патопсихология: Хрестоматия /Сост. Н.Л. Белопольская.-М., «Когито-Центр», 2000.
- 3. Ковалев Д. Гипервозбудимый ребенок.// АиФ Здоровье, 2003-декабрь (№49) с.5
- 4. Крушельницкая О. Непоседы. // Семья и школа. 2000 №3. С.8-9.
- 5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога:Учебное пособие: в 2 кн.-М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004.-Кн.1: Система работы психолога с детьми разного возраста.
- 6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т.-Т.1.- М., 1989.
- 7. Яременко Б.Р., Яременко А.Б. Минимальные мозговые дисфункции головного мозга у детей. СПб., 1999.
- 8. Cantwell D.R. Genesis studies of hyperactive children. Psychiatric illness in biolodgic and adopting parents. John. Hopkins University, in Five R.R., Rosenthal D. Brill editors, Genetik research in Psychiatry. Baltimore, 1975.

С.С. Куличева, Ю.В. Сапрыкина

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, СКЛОННЫМИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Астраханский государственный университет МОУ «Лицей № 2 имени В.В. Разуваева» г. Астрахань, Россия

В современном обществе вследствие недостаточного влияния на молодёжь всех социальных институтов (семьи, образовательновоспитательных учреждений, учреждений культуры, средств массовой информации) воцарилась прогрессирующая отчужденность, цинизм, жестокость и агрессивность детей, что вызывает обоснованную тревогу во взрослом социуме.

Сформировавшийся в детстве эгоизм, лживость, грубость, скрытность, лицемерие приводят к различным психическим аномалиям, которые напрямую связаны с различными видами девиантного поведения, что свидетельствует о том, что с дошкольного возраста необходимы эффективное своевременное проведение психологической профилактики и психокоррекционной работы с ними, которая включает в себя всестороннее психолого-педагогическое изучение личности ребенка (диагностику личности), выявление и изучение неблагоприятных факторов социальной среды (диагностику среды); коррекцию среды (в том числе неадекватных методов воспитания) и психокоррекцию дисгармоничных черт личности ребенка.

Проблема девиантного (отклоняющегося) поведения в дошкольном и младшем школьном возрасте остаётся малоизученной и весьма актуальной проблемой психологии. Чаще используется термин «трудные дети».

Причины и формы отклоняющегося поведения исследовались, в основном в клинике детской и возрастной психологии, рассматривались в связи с неврозами и пограничными психическими расстройствами довольно широко и подробно Буяновым М.И., Лебединской К.С., Трифоновым О.А., Райской М.М., Грибановой Г.В., Личко А.Е., Власовой Т.А., Певзнер М.С., Менделевич В.Д., однако исследований, посвященных психолого-педагогическому исследованию вредных привычек и отклоняющегося поведения крайне мало. И, как правило, эти работы ограничиваются психодиагностическим аспектом девиантного поведения (Кулаков С.А., Собкин В.С., Горьковая И.А.).

На основании анализа научно-педагогической литературы можно выделить три существенных признака, составляющих содержание понятия «трудные дети». Первым признаком является наличие у детей или подростков отклоняющегося от нормы поведения. Для удобства пользуются сокращением «отклоняющееся поведение». Норма и степень отклонения от неё чаще всего определяется тестовыми и экспериментальными

методиками. Однако не все параметры отклоняющегося поведения психологи и педагоги умеют сегодня теоретически интерпретировать и измерить. Тогда ведется симптоматическое наблюдение.

Под трудными детьми понимаются, во-первых, такие дети, нарушения поведения которых нелегко исправляются, корректируются. В этой связи следует различать термины «трудные дети» и «педагогически запущенные дети». Все трудные дети, конечно, являются педагогически запущенными. Но не все педагогически запущенные дети трудные: некоторые относительно легко поддаются перевоспитанию.

«Трудные» дети, во-вторых, особенно нуждаются в индивидуальном подходе со стороны воспитателей и внимании коллектива сверстников. Это не плохие, безнадёжно испорченные школьники, как неправильно считают некоторые взрослые, а требующие особого внимания и участия окружающих.

Понятие «трудные дети» имело широкое распространение в довоенное время. Оно возникло не в науке, а в обыденной жизни. На какое-то время это понятие исчезло, а в 50-х-60-х годах вновь появилось. В настоящее время этот термин прочно укоренился в научном словаре педагогики и педагогической психологии. Но и сегодня среди учёных идёт дискуссия о целесообразности его использования. Удачен ли термин «трудные» дети? На наш взгляд, не совсем. Нередко он ассоциируется с оскорбительной этикеткой, наклеиваемой на ребенка. Думается, что его не следует применять в общении с конкретным ребенком и его родителями. В разговоре с последними лучше говорить о некоторых сложностях психического развития ребенка.

Все ли дети трудные? Конечно, в течение жизни все дети и взрослые нередко встречаются с серьёзными препятствиями, переживая при этом отрицательные эмоциональные состояния и преодолевая сложности в отношениях с окружающими. Кроме того, они проходят через определенные трудности внутреннего развития, в частности через возрастные кризисы.

Поэтому, естественно, все дети на определенном этапе своего психического развития бывают трудными. Но в разной степени относительно кратковременно. При учёте индивидуальных и возрастных особенностей и достаточном педагогическом мастерстве работать с подавляющим большинством детей воспитателю не только легко, но и радостно. Поэтому есть смысл говорить о трудном ребенке лишь при наличии у него устойчивых недостатков в характере и поведении. С таким ребенком бывает сложно обращаться умелому педагогу.

Как правило, слово «трудные» дети пишется в кавычках, так как в советской школе это было связано с официальным мнением начальственных кругов, что нет по-настоящему трудных школьников, а есть плохие учителя.

В зарубежной психолого-педагогической литературе нередко вместо термина «трудные школьники» применяют название «учащиеся с проблемами». Подобная терминология имеет свой смысл. Во-первых, неред-

ко разобраться в причинах трудностей и подобрать соответствующие адекватные методы психокоррекции бывает весьма трудно, а подчас, эффективные воспитательные способы воздействия наукой ещё не найдены.

Употребляют указанный термин в зарубежной психологии, вовторых, ещё в связи с гуманными, тактическими соображениями. Ведь термин «трудные дети», как уже упоминалось выше, звучит для школьника и его родителей предосудительно. Все же представляется, то понятие «дети с проблемами поведения» уже по объёму понятия «трудные дети». Ведь имеется достаточное количество «трудных» школьников, поведение которых попадает в круг хорошо изученных типичных ситуаций, не требующих дополнительных исследований. Кроме того, широкое применение понятия «дети с проблемами» может исказить смысл изучаемой тематики. Столкновение с проблемами далеко не всегда вызывает трудности у ребенка. Напротив, успешное разрешение проблем часто даже необходимо для активизации и оптимизации поведения школьника.

Понятие «отклоняющееся поведение» надо отличать от терминов «отклонение в развитии». Последние три термина часто употребляются в научной литературе как синонимы. Они обычно обозначают детей с дефектами развития. Конечно, нередко такие дети становятся «трудными», но коррекция их поведения требует участия специалистов-дефектологов.

В.Г. Степанов считает, что термин «трудные» приемлем для легко поддающихся корригированию педагогически запущенных детей.

Для характеристики отклоняющегося поведения используются также специальные термины - «делинквентность» и «девиантность». Под делинквентным поведением понимают цепь проступков, провинностей, мелких правонарушений, отличающихся от криминальных, т.е. уголовно наказуемых, серьёзных правонарушений и преступлений. Под девиантностью разумеют отклонение от принятых в обществе норм. В объём этого понятия включаются как делинквентное, так и другие нарушения поведения (от ранней алкоголизации до суицидных попыток). Делинквентность обычно начинается с прогулов и приобщения к ассоциативной группе сверстников.

За эти следует мелкое хулиганство, издевательство над младшими и слабыми, отнимание мелких карманных денег у малышей, угон (с целью покататься) велосипедов и мотоциклов, которые потом бросают где попало.

Реже встречается мошенничество, мелкие противозаконные спекулятивные сделки («фарцовка»), вызывающее поведение в общественных местах. К этому могут присоединятся «домашние кражи» небольших сумм денег.

В отечественной психологии истоки девиантного поведения принято искать в трудновоспитуемости и педагогической или социально-культурной запущенности.

А.И. Невский выделяет стадии развития девиантного поведения:

- неодобряемое поведение (эпизодические шалости, озорство);

- порицаемое поведение (связанно с систематическим осуждением со стороны воспитателей);
- девиантное поведение (нравственно отрицательные проявления и проступки);
 - делинквентное (предпреступное) поведение;
 - преступное поведение;
 - деструктивное поведение.

Известно, что любые изменения в одной из подсистем личности (как системы их отношений – по В.Н. Мясищеву) вызывают изменения и в других подсистемах. С позиции системного подхода отклонения в поведении трудного ребенка выступают не как отдельные симптомы, а имеют многофакторную структуру.

По данным О. Брылёвой, выделяются такие факторы, как: индивидуальный (действует на уровне психобиологических предпосылок асоциального поведения), психолого-педагогический (проявляется в дефектах семейного и школьного воспитания), социально-психологический (определяет неблагоприятные особенности взаимодействия со сверстниками в различной среде), личностный (проявляется в активно-изобразительном отношении к среде общения, к воспитательным воздействиям, в личных ценностях), социальный фактор (определяется социальными и экономическими условиями общества). Занимаясь психологической коррекцией детей с отклоняющимся поведение, необходимо делать акцент на её многоплановость и многоуровневость.

Отличительной чертой детей, склонных к девиантному поведению, является отсутствие навыков самоанализа, самооценивания. Как правило, они затрудняются назвать хорошие и плохие черты характера, как у себя, так и у своих друзей. Затрудняются определить, что именно в себе надо изменить, чтобы стать на путь самовершенствования, исправления. У таких детей отсутствуют навыки: эффективного общения и построения продуктивных взаимоотношений с окружающими людьми, умения сказать «нет», конструктивного решения конфликтов и навыки преодоления трудных ситуаций.

Что касается деятельности практического психолога в условиях, как детского дошкольного учреждения, так и в начальной школе, то чаще используется комплекс психологических воздействий: психокоррекция, психопрофилактика, психогигиена и психореабилитация.

существуют определенные правила психокоррекционной деятельности:

- 1. Психолог не должен осуществлять специальные коррекционные воздействия без твердой уверенности в причинах и источниках отклонений в развитии ребенка.
- 2. Пространство коррекционных воздействий детского практического психолога ограничено нормой и пограничными состояниями развития ребенка при отсутствии органических и функциональных нарушений.

- 3. Детский психолог не вправе определять индивидуальный ход психического развития ребенка путём радикального коррекционного вмешательства.
- 4. В работе с детьми до 7 лет не рекомендуется использование гипнотических и суггестивных средств воздействия, а также методов психотерапии, неадаптированных к дошкольному возрасту.
- 5. Оптимальная форма и средства психокоррекционных воздействий определяется возрастной спецификой, а именно типом ведущей деятельности ребенка дошкольника и младшего школьного возраста.

В условиях детского сада и начальной школы это игра, а также игровые занятия с использованием развивающих и обучающих приёмов. Что касается коррекционных средств, то эффективными являются арттерапевтические (сказкотерапия, песочная терапия, куклотерапия, рисование, лепка из соленого теста, психогимнастика и т.д.). Коррекционные группы формируются в зависимости от результатов предварительного диагностического обследования, в процессе которого происходит отбор детей, нуждающихся в психокорррекции по тем или иным показателям. Состав групп соотносится с характером и степенью нарушений в психическом развитии детей (психологическим диагнозом).

Для того чтобы ребенок, склонный к девиантному поведению, был способен лучше адаптироваться и преодолевать трудности, ему необходимо сохранять позитивное представление о себе. Особенности представлений о себе являются основополагающими в развитии и формировании личности ребенка: рисуя «Образ Я», ребенок как бы предопределяет собственный путь развития, «пишет сценарий» своей жизни, начинает жить и действовать, ориентируясь на этот идеальный образ.

Развитие « Я концепции» в дошкольном и младшем школьном возрасте начинается с уяснения качеств своего наличного «Я» – оценки своего тела, внешности, поведения, имени, способностей.

Таким образом, психокоррекционная система работы с детьми, склонными к девиантному поведению в условиях дошкольного и школьного учреждения представляет собой дифференцированные циклы игр, специальных и комбинированных занятий, направленных на стабилизацию и структурирование психического развития «трудных» детей.

Как работать воспитателям и учителям с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, склонными девиантного поведения?

Предлагаем следующие правила:

- Единообразие требований всех взрослых.
- Адекватность требований: соответствие их возможностям ребенка, предоставление ему права самому определять свои главенствующие интересы в жизни. Навязывание педагогами и родителями ребенку собственных высоких стандартов и чуждых ему интересов вызывает обычно у школьника чувства неуверенности, неполноценности, ущербности и агрессии.
- Обеспечение эмоционального комфорта ребенку. Необходимо воспринимать "трудных" детей такими, какие они есть, спокойно, а не

взрываясь со все большей и большей силой при каждом новом их негативном высказывании и поступке.

- Усиление контроля. В нем особенно нуждаются импульсивные, невыдержанные дети. Рекомендуется за провинности их не столько наказывать, сколько вызывать чувство раскаяния за содеянное.
- Поощрение активности. При этом гиперактивных и неорганизованных детей рекомендуется загружать полезной и увлекательной деятельностью, не оставляя им много времени для безделья. Иначе они могут использовать его для нежелательных взрослым действий.
- Предоставление самостоятельности в такой индивидуальной и возрастной форме, чтобы у ребенка развилось чувство причастности, понимания значимости собственного места в жизни и социальной роли.
 - Избегать приклеивания ярлыков.
- Использование похвалы и поощрения. "Трудных" детей хвалят за хорошее поведение, за улучшение учебной деятельности, а не только за способности, за повышение уровня воспитанности, а также за усилия в творческой деятельности.
 - Применение наказания в необходимых случаях.

Связь с автором: svetlana_nazmetd@mail.ru

Л.И. Лашмайкина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В СТРУКТУРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИЯ

Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева г. Саранск, Россия

Среди категории «задача» наибольший интерес для психологии и педагогики представляют собой познавательные задачи, являющиеся разновидностью учебных задач (В.В. Давыдов). Чаще всего о познавательных задачах говорят в тех случаях, когда предусматривается приобретение субъектом информации, рассчитанной на длительное хранение в его памяти [3, с. 53]. В самом общем смысле ... познавательная задача это отнесенная к некоторому решателю задача совершенствования знания, которым он обладает [1, с.73]. Любая познавательная задача, синтезирует достигнутое и ориентирует на овладение еще не опознанным, на формулирование новых способов деятельности, новых мыслительных, практических операций и приемов.

Вследствие чего, с уверенностью можно говорить о том, что в структуре учебной деятельности познавательная задача (как вид учебной задачи) занимает главенствующую роль, особенно при изучении гуманитарных наук, т.к. она содержит в себе познавательную трудность, осозна-

ние которой, при условии значимости изучаемого материала и его подготовленности к работе (базовые знания) вызывают интерес, познавательные усилия, активные действия, результатом которых оказываются новые знания, способы деятельности, новый уровень развития.

Приступая к рассмотрению структуры познавательной задачи, отметим, прежде всего, вслед за Г.А. Баллом, что всякое знание можно представить как объект познания, содержащий в своем составе не менее двух компонентов: знания, нуждающиеся в усовершенствовании, являющиеся предметом познавательной задачи, можно описать как систему взаимосвязанных компонентов двух типов. В исходном состоянии предмета задачи только компоненты несут достаточно полную информацию о соответствующих компонентах познания. В отличие от этого информация, которую несут компоненты второго типа, недостаточно полна. Компоненты объекта познания, моделируемые компонентами первого и второго типов это то, что принято называть собственно известными и неизвестными данными [1, с.73-74].

Рассмотрим весьма простой пример, а именно познавательную задачу, сформулированную следующим образом: «Известно, что во время похода Ивана IV Грозного на Казань мордовский народ вошел в состав Российского централизованного государства. Каковы на Ваш взгляд были последствия вхождения для самого народа, с одной стороны, и для самого государства, с другой? Мотивируйте свой ответ».

Исходный предмет этой задачи мы представили с помощью таблицы 1. Он состоит из компонентов, которыми служат строки служат таблицы (названия и состав компонентов исходного предмета взяты у Г.А. Балла [1, с.74], но изменены применительно к конкретному историческому явлению), каждая из них описывает соответствующий компонент объекта познания (конкретный исторический факт). В рассматриваемой задаче указаны два конкретных исторических факта: 1) поход Ивана IV Грозного на Казань и 2) мордовский народ вошел в состав Российского централизованного государства это известные данные. Недостаточно полно описаны последствия данного «вхождения», лишь сделаны намеки о том, что «вхождение» не прошло бесследно как для самого мордовского народа, так и для государства, это неизвестные данные. В строках таблицы, описывающих эти предметы, имеются незаполненные (обозначенные ?-ми знаками) клетки. Их наличие мы объясняем в существующем в психологии мышления представление о том, что в каждой проблемной ситуации имеются незаполненные пробелы, которые требуется заполнить.

Итак, приведенный выше пример, наглядно доказал, что наличие наряду с неизвестными известные данные обязательно для всякой познавательной задачи. Рассмотрев исходный предмет познавательной задачи, охарактеризуем теперь её требование. Оно предусматривает перевод всех или некоторых компонентов указанного предмета, являющихся моделями неизвестных данных в разряд известных [2, с. 75 - 76]. Так, например, в рассмотренной выше задаче искомыми являются последствия вхождения. Спорным остаётся вопрос о том, входит ли в

структуру гуманитарной познавательной задачи способ её решения. По нашему мнению, применительно к познавательным задачам исторического характера данное понятие в её структуру все же входит, хотя иногда бывает трудно, а в некоторых случаях практически невозможно верно проследить «генетическую» цепочку происхождения конкретного исторического знания.

Исходный предмет задачи

Таблица 1

		2 0H 0 C H C	
Наименование предмета, моделируемого объекта познания (известные и неизвестные данные)	Историческая характеристика этого предмета	Единица измере- ния	Историческое значение
1. Поход Ивана IV Грозного на Казань	Исторический факт	Конкретные исторические знания, полученные в курсе истории по данному историческому явлению	Цель и результат данного похода
2. Вхождение мордовского народа в состав Российского централизованного государства	Исторический факт	Конкретные исторические знания в курсе лекций по истории мордовской культуры, а именно: выписка из духовной грамоты Великого князя московского Ивана III, составленной в 1504 году.	Цель (для чего?)
Последствия вхож- дения для самого народа	Определение позитивного значения	Доказательные аргументы	?
Последствия вхождения для государства	Определение позитивного значения	Доказательные аргументы	?

Подведя итог выше изложенному в заключении отметим, что

а) определяя познавательную задачу как вид учебной задачи, мы, в своей работе, рассматриваем ее как один из важнейших структурных

компонентов учебной деятельности, представляя деятельность учения как процесс решения познавательных задач;

б) суть введения познавательных задач в структуру учебной деятельности заключается в том, что учебно-познавательный процесс сближается с процессом научного познания.

Литература

- 1. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект.- М.: Педагогика, 1990. 180 с.
- 2. Лернер И.Я. Познавательные задачи в обучении истории. М.: Просвещение, 1986. – 94 с.
- 3. Тихомиров О.К. Психология мышления М.: Изд во МГУ, 1994. 272с

Связь с автором: Belyaevaya@mail.ru

В.В. Ломакин

НРАВСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПРЕСТУПНИКОВ ДОЛЖНОСТНЫХ ЛИЦ (НА ПРИМЕРЕ ВЗЯТОЧНИЧЕСТВА И ИЗУЧЕННЫХ МАТЕРИАЛАХ 150 УГОЛОВНЫХ ДЕЛ)

Башкирский государственный университет, Институт права г.Уфа. Россия

Анализ нравственно психологических особенностей личности преступников – должностных лиц значим при изучении преступности в целом и позволяет выходить на социальные явления и процессы, связанные с преступностью и выработать систему государственных и общественных мер предупреждения и профилактики правонарушений.

Для нравственно-психологической характеристики взяточников общим является отсутствие чувства долга, бездушие по отношению к Родине, обществу и отдельным его членам. Отсутствует потребность и заинтересованность в соотнесении своих поступков с существующими нормами поведения и законом. Существенные пробелы в нравственном сознании фиксируются у 16 % преступников-взяточников; а искажения, ведущие к нравственному конфликту с общепринятыми в обществе нормами морали у 84 % преступников-взяточников. 87 % взяткополучателей характеризуются по месту работы положительно, отличаются исключительными деловыми качествами, высоким уровнем работоспособности; 13 % взяткополучателей имеют удовлетворительные характеристики. Именно под этими «положительными» характеристиками «накопились болезнетворные начала своекорыстия, насилия и продажности» [1, т. 7. - с. 212].

Общим в нравственно-психологической характеристике взяточников является незакаленность к материальной стороне жизни, отсутствие внутренней свободы, которая возможна в случае разрыва связи между привязанностью к удобствам жизни и линией поведения. «Не тот беден у кого мало, а тот кто хочет большего»[2, т. 7, с. 202.].

Занимаемую должность взяточники используют сообразно своей шкале ценностей — личное материальное благополучие, неограниченное проявление своего «я», создание для этого наиболее комфортных условий. Среди ориентаций-средств преступники-взяточники в сравнении с законопослушными гражданами гораздо чаще отдают предпочтение материальной поддержке, «нужным связям».

У взяточника нет принципов, он готов делать что угодно, если ему это выгодно. Взяточники сознательно допускают сделки в нравственных отношениях. Когда есть выбор совершить вредное обществу действие и за это получить взятку или отказаться от денег ради блага общества, взяточник подсознательно и сознательно будет стремиться к цели, ради которой он шел на эту должность.

В основе преступного поведения преступника-взяточника лежит: удовлетворение «относительных» потребностей, возникающих в условиях социально-экономической дифференциации населения и сравнения людьми своего положения с положением окружающих у 20 % взяткополучателей; достижение своего идеала — некоего «материального стандарта» (сверхбогатство) или «социального стандарта» (проникновение в высшие слои общества) у 80 % взяткополучателей.

Гипертрофированные (завышенные) потребности порождают у преступников-взяточников корыстные мотивы. Стремление к «большим деньгам», сверхдоходам и ведет к взяточничеству. Взяточники действуют согласно своему масштабу мышления — не выше материальной сферы, а в рамках материальных желаний. Масштаб мышления определяет использование своих должностей. Это люди явно не государственного масштаба. Взяточничество не убиваемо потому, что корни его — в мышлении, сознании человека, стремящегося к материальному благополучию.

Самооценка. Каждый человек знает себе цену. Все остальное крутится вокруг этой цены. Платон в «Государстве» пишет, «что если с нами общаются соответственно нашей самооценке, мы испытываем гордость. Если несоответственно, - накатывает гнев. Если мы сами не можем соответствовать собственной самооценке, нас посещает стыд. Добавим, что если общество оценивает человека выше, чем он есть на самом деле, и человек это понимает, он ощущает растерянность»[3, с. 109]. Все люди имеют тенденцию к максимальной самооценке и преступники-взяточники не исключение. У взяточника ориентиром становится материальное благополучие и богатство. Проведенное исследование показало, что у 86 % взяткополучателей и 83 % взяткодателей завышенная самооценка — стремление «заместить во всем моральные двигатели материальными»[4, с. 12].

Для преступников – взяточников характерна неадекватность избираемых ими средств для достижения своих целей. Зачастую их поведение свидетельствует прежде всего о том, что они неадекватно оценивают

выбор средств и возможные последствия, явно недостаточно адаптированы к окружающей реальности, что подтверждает 24 % взяткодателей.

Мировоззрение взяточников не может быть цельным, так как на лицо отсутствие внутренней работы над собой. «Что может быть покладистее, уживчивее хорошего доброго взяточника, утверждает сатирик в «Помпадурах и помпадуршах». - Он готов ужиться с какой угодно внутренней политикой, уверовать в какого угодно Бога»[5, с. 25].

Взяточничество - сознательное нравственное падение человека. Именно поэтому взяточничество с позиции нравственности можно определить как «нравственное одичание»[6, с. 368].

Не нужда, не материальные затруднения, а именно низкий нравственный уровень и нигилистическое отношение к закону приводит на путь взяточничества. Правовой нигилизм во властных, управленческих, правоохранительных структурах подтверждает 36 % взяткополучателей. Правовое бескультурие, правовое легкомыслие наблюдается у 81 % взяткодателей.

Внутреннее содержание личности преступника-взяточника можно определить как: эгоистическое бездушие, игнорирующее общественные и государственные интересы, базовые ценности, стремящееся к незаконному обогащению, реализации своекорыстных целей любым противоправным путем, культивирующее потребительское мировоззрение с гипертрофированным приоритетом личных нужд, находящееся в состоянии «нравственного одичания» [7, с. 368].

Таким образом, обобщающий криминологический портрет современного взяточника наглядно подтверждает, что «забвение нравственных критериев чревато преступностью»[8, с. 29].

Литература

- 1. Кони А. Ф. Пирогов и школа жизни. Собр. соч. в 8 том. М.: Юрид. лит., 1967. т. 7., с. 212.
- 2. Кони А. Ф. Пирогов и школа жизни. Собр. соч. в 8 том. т. 7. М.: Юрид. лит., 1967. с. 202.
- 3. Проект Россия. М.: Эксмо, 2008. с. 109.
- 4. Ренан Э. Де-Саси и либеральная школа. Полн. собр. соч.: в 12 т. т. 3. Киев. 1982. - с. 12.
- 5. Салтыков Щедрин М. Е. Помпадуры и помпадурши. Собр. соч. в 10 том. т. 2. М.: Правда, 1988. с. 25.
- Кони А. Ф. Владимир Сергеевич Соловьев. Собр. соч. в 8 том. т. 7. М.: Юрид. лит., 1967. - с. 368.
- 7. Кони А. Ф. Владимир Сергеевич Соловьев. Собр. соч. в 8 том. т. 7. М.: Юрид. лит., 1967. с. 368.
- 8. Хисматуллин Р. С. Вопросы криминологии на современном этапе. Уфа: РИО БашГУ, 1998. с. 29.

Связь с автором: Ippon1987@rambler.ru

Л.С. Мелашич, Н.П. Шитякова

ОТНОШЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К МОТИВАМ НЕЧЕСТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Челябинский государственный педагогический университет г. Челябинск, Россия

Честность является одной из важнейших нравственных ценностей человечества, однако в жизни каждого наступает момент, когда он отступает от нее. В нашей работе мы сделали попытку проанализировать основные мотивы нечестного поведения младших школьников, а также изучить их отношение к ним.

На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования нами был составлен опросник, содержащий 10 коротких историй, описывающих наиболее распространенные мотивы нечестного поведения: избегание заслуженного наказания, боязнь насмешек, защита друга, умолчание, хвастовство, защита личной жизни, хитрость, этикетная ложь, охрана жизни, личная выгода [2;4;5]. Далее опросник был модифицирован: разработаны варианты опросника для мальчиков и девочек, для изучения позитивного и негативного отношения к различным мотивам лжи.

В результате исследования положительного отношения к 10 мотивам лжи получены следующие данные: 14% девочек и 43% мальчиков считают допустимой ложь, направленную на избежание наказания; 43% девочек и 14% мальчиков оправдывают ложь из-за боязни насмешек; 100% девочек и 57% мальчиков считают правильным солгать для спасения товарища; ни один ребенок не считает оправданным хвастовство и умолчание; 14% девочек и 71% мальчиков допускают ложь для охраны личной жизни; только девочки (29%) считают, что можно солгать для проверки собственной хитрости; 86% девочек и 71% мальчиков оправдывают этикетную ложь; 71% девочек и 86% мальчиков считают допустимой ложь ради охраны жизни; ни один ребенок не считает допустимой ложь в личных интересах. Таким образом, большинство детей считает допустимой ложь ради спасения товарища, этикетную ложь и ложь ради охраны жизни.

В результате исследования отрицательного отношения к 10 мотивам лжи получены следующие результаты: 100% детей осуждают ложь, направленную на избежание заслуженного наказания; 50% девочек и 63% мальчиков осуждают ложь из-за боязни насмешек; 38% девочек и 0% мальчиков осуждают ложь ради спасения товарища; 88% девочек и 100% мальчиков не допускают ложь-умолчание; 88% детей негативно относятся к хвастовству и проверке собственной хитрости; ложь ради невмешательства в личную жизнь осуждают 75% девочек и 38% мальчиков; этикетную ложь осуждают только девочки (25%); только мальчики (13%) негативно относятся ко лжи ради охраны жизни; 100% детей счи-

тают недопустимой ложь в личных интересах. Таким образом, большинство детей считают недопустимой ложь ради избегания наказания и в личных интересах, а также ложь-умолчание и хвастовство.

Анализ результатов опроса, проводившегося на разных группах детей, показал, что представления о допустимой и недопустимой лжи практически совпадают по всем показателям, кроме одного — мотива избегания наказания. Если при необходимости дать отрицательную оценку мотивам 100% детей считает его недопустимым, то при положительной оценке мотивов 43% мальчиков и 14% девочек считают этот мотив допустимым. Следовательно, данный мотив является критическим с точки зрения нравственного становления личности младшего школьника и требует повышенного внимания со стороны родителей и учителей.

По результатам проведенного исследования нами были разработаны рекомендации по предупреждению нечестного поведения детей. На наш взгляд, целесообразно объяснить ребенку, почему признание проступка является лучшим выходом из положения [3] (возможен анализ пословиц, художественных текстов, легенд, притч, отрывков художественных фильмов и мультфильмов, вызывающих эмоциональный отклик у детей; проведение упражнений, направленных на преодоление личностного барьера, подбор нужных слов, психологическую подготовку к возможной реальной ситуации). Кроме того, предупреждению нечестного поведения, а также созданию благоприятного психологического климата и доверительных отношений детей будут способствовать замена закрытых вопросов, требующих односложного ответа, открытыми вопросами или повествовательными предложениями; самостоятельное установление наказания провинившимся ребенком; вознаграждение честного поведения при помощи нематериальных стимулов; избегание допросов, унижающих ребенка [1]; рассказы о собственном детстве.

Литература

- 1. Екатеринбургский И. О воспитании в детях правдивости / режим доступа: http://www.orthedu.ru/vospitan.ru
- Каптерев П.Ф. О детской лжи / Развитие личности. 1999. №2. С.48-78.
- 3. Степанов С.С. Азбука детской психологии. М.: Сфера, 2004. 128с.
- 4. Шапиро Л. Секретный язык детей. Детский язык жестов, снов, рисунков / Режим доступа: http://www.mamsovet.ru.
- 5. Экман П. Почему дети лгут? СПб.: Питер, 1999. 270с.

Связь с автором: Lyudmila-melashich@yandex.ru

Л.С. Мелашич

ПОВЕДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИЯХ НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА

Челябинский государственный педагогический университет г. Челябинск, Россия

Младший школьник ежедневно попадает в ситуации нравственного выбора. Принятие решения зависит как от внутренних, так и от внешних факторов, при этом реальное поведение может не соответствовать желаемому.

Целью исследования являлось изучение поведения младших школьников в ситуациях нравственного выбора между честным и нечестным поведением. В качестве основного мотива был выбран мотив избегания наказания как источник морального конфликта (при необходимости дать отрицательную оценку мотивам лжи 100% детей считают его недопустимым, при необходимости дать положительную оценку 14% девочек и 43% мальчиков считают его допустимым).

Испытуемым требовалось завершить 4 короткие истории с героемсверстником, а затем описать предполагаемое собственное поведение в аналогичной ситуации. Мы исходили из того, что при описании поведения героя младшие школьники будут ориентироваться на свой опыт, а при описании собственного поведения — на идеальные представления.

В ситуации опоздания на урок по неуважительной причине 40% девочек при описании поведения героини ситуации выбирают ложь, при описании своего - правду; 60% в обоих случаях предпочитают солгать. В аналогичной ситуации 20% мальчиков при описании поведения героя выбирают ложь, при описании своего – правду; 80% в обоих случаях предпочитают солгать. В ситуации получения неудовлетворительной оценки 10% девочек при описании поведения героини выбирают правдивый ответ, при описании собственного – ложь; 10% выбирают ложь в обоих случаях; 40% предпочитают правдивый ответ в обоих случаях; 40% при описании поведения героини дают ложный ответ, а при описании собственного – правдивый. В аналогичной ситуации 20% мальчиков предпочитают правдивый ответ в обоих случаях; 40% выбирают ложь при описании поведения героя и правду при описании собственного; 40% выбирают ложь в обоих случаях. В ситуации непреднамеренного нанесения вреда имуществу семьи 10% девочек дают правдивый ответ при описании поведения героини и ложный при описании собственного: 30% выбирают правду в обоих случаях. 30% в обоих случаях выбирают ложь и еще 30% выбирают ложь при описании поведения героини и правду при описании собственного. В аналогичной ситуации половина мальчиков дает ложный ответ при описании поведения героя и правдивый при описании своего, 30% выбирают правду в обоих случаях, 10% выбирают в обоих случаях ложь и еще 10% при описании поведения героя дают правдивый ответ, а

при описании собственного — ложный. В ситуации непреднамеренного нанесения вреда чужому имуществу 40% девочек выбирают правдивый ответ в обоих случаях, еще 40% предпочитает сказать неправду в обоих случаях; 10% дают правдивый ответ при описании поведения героя и ложный при описании собственного, еще 10% поступают наоборот. В аналогичной ситуации 10% мальчиков выбирают правдивый ответ в обоих случаях, 40% дают ложный ответ в обоих случаях, предпочитая бегство; 50% дают ложный ответ при описании поведения героя и предпочитают извиниться при описании собственного поведения.

Анализ ответов детей показывает, что в некоторых ситуациях 30-40% детей вероятнее всего скажут правду, а поведение 40 - 60% детей, скорее всего, будет зависеть от внешних факторов, около 40% детей предпочтут солгать.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта ГОУ ВПО «ЧГПУ» 2010, проект №УГ – 26/09/С.

Н.С. Обысова

ФЕНОМЕН КРЕАТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОПРОСА

Университет Российской академии образования г. Москва, Россия

Современный этап развития нашей страны, предъявляющий новые культурно-социальные условия постиндустриальной эпохи, требует от образования как части национальной культуры глобальной перестройки. Высокотехнологическому миру, влияние которого Россия неизбежно испытывает в результате скоростной глобализации, крайне необходимы поновому образованные люди — исследователи, генераторы идей, креативные менеджеры.

Традиционная (классическая) педагогика, основанная на запоминании и воспроизведении материала не даёт того эффективного результата, который мог бы поднять уровень молодого поколения до искомой высоты — строителей будущей конструктивной, коммуникационно богатой, творческой жизни.

Проанализируем суть явления креативности в школьном образовании через призму культурно-исторического подхода и обсудим его роль в рамках программы модернизации образования и обозначившегося становления креативной педагогики.

Основатель культурно-исторической концепции в психологии Л.С. Выготский в работе «История развития высших психических функций» раскрывает сущность этого явления — связи поведения человека не толь-

ко с его становлением в детстве, но и с историческим развитием окружающего его общества. Он доказывает, что согласно требованиям социума каждый индивидуум сформировывает в себе новые потребности, которые меняются на последующих исторических витках. Особенность детского развития состоит в том, что ребёнок присваивает исторически сформированные формы и методы человеческой деятельности [2, с.54].

Объёмные труды патриарха российской психологии посвящены проблемам репродуктивной и творческой деятельности. Учёный доказательно обосновывает важность и того и другого процесса, тем более, что они не могут существовать друг без друга и становятся основополагающими для комбинирующей деятельности человеческого мозга. Продукт воображения по Выготскому всегда связан с прежним опытом субъекта и категорически выступает против мнения, что творчество является участью избранных: «если понимать творчество в его истинном психологическом смысле, как создание нового, легко прийти к выводу, что творчество является уделом всех в большей или меньшей степени, оно же является нормальным и постоянным спутником детского развития» [3, с. 90].

Последователь Л.С. Выготского А.Н. Леонтьев утверждает, что человек в процессе своего развития создавал техническое оборудование, а техника в свою очередь поднимала его уровень — так возникла культура. Одним из тезисов его завещания говорит о грамотной организации школьной жизни: школа должна существовать как основа развития личности, а не конвейер по сборке голов заданной конфигурации и наполнения [7, с. 143].

- А.Р. Лурия настаивает на том, что передача социального опыта происходит в тесном общении между старшим и младшим поколением, и окружающая среда является источником психического формирования людей [6, с. 16].
- В.Т. Кудрявцев разрабатывает идею взаимопроникновения равносильных сфер – детской и взрослой как социальный и культурный двигатель. Представители обеих сфер расширяют пределы своего сознания, к тому же взрослые начинают ощущать себя наставниками. Образование детей в семье и в школе строится как механизм «социогенеза» и «культурогенеза» [5, с. 10-12].

В трудах всех последователей Л.С. Выготского разных поколений (В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, Ф.Т. Михайлова, Н.Н. Поддъякова, Б.Д. Эльконина), когда-либо разрабатывавших тему культурно-исторической психологии, представлены суждения о креативности действия и связи его с социумом.

А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов отмечали важность присвоения «ребенком универсалий человеческого опыта - родовой культуры» [6, с. 12-15]. Каждое последующее поколение, овладевая позициями окружающей его культуры, обязательно привносит в творческий банк общества потенциал уровнем выше. Присвоение последующим поколением ценностей предыдущего выстраивает путь к преемственности в формировании единой культуры в историческом аспекте. Как пишет В.Т.

Кудрявцев «внутреннее движение» в деятельности ребёнка далеко не всегда соответственны системе установок взрослых, как раз это и является ключом к искомому саморазвитию. В культурно-исторической концепции креативность является обязательной составляющей каждого поступка или действия сформированного или формирующегося индивидуума [6, с. 41].

Обратимся к примерам соприкосновения культурно-исторической психологии с реальным развитием креативности в современном школьном образовании.

Формирование креативности у школьников как особой творческой способности может происходить только в условиях потребности самореализации. Учитель, сам обладающий глубокими универсальными педагогическими и широкими социальными знаниями, быстротой и неординарностью мышления, имеющий богатое воображение, скрупулезность в изучении проблемы, остроумие, доброжелательность, «приверженность к высоким эстетическим ценностям» (по Гилфорду) сможет воспитать и обучить, выпустить в большую жизнь творческих людей, обладающих главными компетенциями личности с креативно — культурологической точки зрения — свободой мышления и действий, «творчеством, ответственностью и толерантностью». [7, с. 12].

И.Е. Видт в своей работе «Образование как феномен культуры» доказывает, что «учитель репродуктивного уровня целью педагогической деятельности считает развитие способностей учащегося, роль учителя образец для подражания, а идеальный ученик — способный ученик. Педагог креативного уровня культуры в качестве цели профессиональной деятельности видит воспитание саморазвивающейся личности учащегося в условиях эмпатийного общения, где учитель - партнер в процессе освоения культуры, а ученик — думающий, сомневающийся, ищущий» [1, с. 235].

Из всех представленных в настоящее время в среднем образовании методологических баз наиболее соответствуют новой культурной эпохе разработки по развивающему обучению: система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, образовательные системы «Школа 2000», «Школа 2100». Их объединяет личностно-ориентированный подход, акцентированные партнёрские отношения педагога и ребёнка, высокий качественный уровень организации и проведения урока, работа в группах и освоение предмета в дискуссионной обстановке.

Например, учебная работа в общеобразовательной школе по программе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова предполагает самостоятельность и активность учащихся при грамотном сопровождении учителя, сотрудничестве двух субъектов – обучающегося и обучающего.

Маленький человек – человек будущего деятельностно учится отстаивать свою точку зрения, уважительно относиться к суждению другого, делать грамотный самоанализ, выбирать пути решения поставленных задач, отчленять главное от второстепенного, находить подтверждение информации в источниках и приводить аргументы в защиту своего мнения, планировать ближайший час или день своей жизни, а затем и саму жизнь. Самая главная мысль такой инновационной деятельности – усвоить общий принцип решения жизненных и учебных задач.

Учебно-воспитательный процесс в развивающем режиме сливается в единое движение образования и требует от преподавателей хорошей универсальной интегрированной подготовки для работы с разными возрастными категориями от младших школьников до старших подростков.

Системы развивающего образования по объективным причинам являются наиболее культуросообразными и адекватными нынешнему историческому этапу, отвечающими целям и задачам воспитания человека будущего — самостоятельного, инициативного, коммуникабельного, замотивированного на результативную деятельность.

Культурно-историческая ситуация современного этапа развития нашей страны предполагает смену старой репродуктивной педагогической системы на новую творческую исследовательскую образовательную деятельность.

Возникновение новой креативной педагогики на основе повсеместного внедрения инновационных развивающих программ даст возможность нашему обществу получить грамотных творческих специалистов, достойных граждан России, построить по-настоящему демократическое государство, уважаемое во всём мире.

Литература

- 1. Видт И.Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Тюмень, 2003. 344 с.
- 2. Выготский Л.С. История развития психических функций. // Психология [Сборник]. М., 2002. 512-755 с.
- 3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. 3-е изд. М.Просвещение, 1991, 93 с.: ил.
- 4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс, 1969. 433–456 с.
- 5. Кудрявцев В.Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания. // Психол. журн. № 3. 1998. 17-33 с.
- 6. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. //Основания культурноисторического подхода. ч.1. Рига: Педагогический центр «Эксперимент» 1999. – 32-46 с.
- 7. Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности. // Серия: Живая классика. М.: Смысл, 2003. 440 с.

Связь с автором: n-obysova@yandex.ru

С.П. Осипенко

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ И ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

средняя общеобразовательная школа №1265 г. Москвы. г. Москва, Россия

Одна из важнейших задач современного общества – формирование личности, готовой не только жить в постоянно меняющихся социально-экономических условиях, но и активно воздействовать на существующую действительность, изменяя ее к лучшему.

Любовь к делу ради его трудности наблюдается у тех, кого принято называть «творческими личностями», кто обладает творческими способностями. А развить в личности, заложенные природой задатки, причем с самого детства, может только образование. Значительную роль в формировании такой личности играет школа, особенно в самом начале обучения.

Известно, что этот период является очень важным в развитии ребенка: происходит перестройка всей системы его отношений с действительностью, закладывается фундамент личности, интенсивно формируются базовые социальные установки, основы мировоззрения, развивается эмоционально-волевая сфера, формируется учебная деятельность и мотивы учения, интенсивное интеллектуальное развитие, интеллектуализация всех психических процессов. Поэтому исследование креативности и интеллектуальных способностей в младшем школьном возрасте приобретает особую значимость.

Нами было проведено экспериментальное исследование детей младшего школьного возраста в школе с углубленным изучением иностранного языка и в школе УВК. Диагностику креативности и умственных способностей мы сопровождали выявлением уровня личностной тревожности школьников.

В исследовании приняли участие 160 учащихся вторых и третьих классов: в школе с изучением иностранного языка — 60 человек, в школе УВК — 100 человек. Умственные способности исследовались при помощи теста Равена, уровень креативности - тестом Торренса (образная батареи), для определения уровня личностной тревожности использовался тест «SMAS» А. М. Прихожан.

На основании анализа полученных результатов в двух школах по выше перечисленным методикам, мы можем отметить следующее.

Учащиеся школы с углубленным изучением языка показали более высокие результаты по тесту Торренса. Так средние баллы по общей креативности (54,8) в языковой школе выше, чем средние баллы по общей креативности (47,9) в школе УВК, и эти различия статистически значимы. Статистически значимы различия между двумя школами и по параметрам беглости (спец. школа — 63,8 баллов, школа УВК - 52 балла), гибкости (спец. школа — 64 балла, школа УВК — 53,8 баллов) и разработанности (спец. школа — 59,1 балла, школа УВК - 31 балл). Тогда как по

параметру оригинальности получены статистически незначимые различия (спецшкола – 52,8 балла, школа УВК - 54,8 баллов).

У детей из школы с углубленным изучением французского языка также значительно выше данные по тесту Равена (школа – 45,7 баллов, школа УВК – 40,5 баллов). Эти различия статистически значимы.

Средний показатель уровня личностной тревожности в языковой школе чуть меньше, чем в УВК. Но эти различия статистически не значимы (средний балл тревожности в школе - 18,7 баллов, в школе УВК — 20,5 баллов).

По результатам корреляционного анализа в школе УВК нами было выявлено наличие достоверной отрицательной связи между уровнем тревожности и уровнем умственного развития (г = - 0,45). У детей с низким уровнем умственных способностей выше уровень тревожности (испытуемая А. Л.: тест Равена 32 балла - тревожность 33 балла; испытуемая У. Б.: тест Равена 33 баллов - тревожность 31 балл; испытуемый Л. К.: тест Равена 30 баллов - тревожность 26 баллов).

Некоторая тенденция к установлению положительной взаимозависимости наблюдается при анализе результатов уровня умственных способностей и общего показателя образной креативности (г = 0,18). Чем выше у учащихся уровень умственного развития, тем они более успешно справляются с заданиями на образную креативность по тесту Торренса (испытуемый Г. В.: тест Равена 34 — тест Торренса 46,8 балла; испытуемый У. П.: тест Равена 31 — тест Торренса 45,3 балла; испытуемый Ш. В.: тест Равена 30 баллов — тест Торренса 45,8 балла).

Между параметрами тревожности и общей креативностью выявлена достоверная отрицательная связь (r = - 0,36). Чем выше уровень тревожности, тем ниже показатель общей креативности (испытуемая Х. Т.: тест Торренса 45,3 балла — тревожность 26 балов; испытуемая С. Ю.: Торренс 50,2 балла — тревожность 23 балла; испытуемая В. А.: Торренс 44,1 балла — тревожность 29 баллов). Также выявлена достоверная отрицательная связь между тревожностью и такими показателями креативности как беглость (r = - 0,27), оригинальность (r = - 0,33) и разработанность (r = - 0,23). Совершенно иные результаты мы получили в школе с углубленным изучением языка. Между параметрами общего показателя образной креативности и уровня умственного развития учащихся связи не обнаружено (r = -0,01).

Корреляционный анализ параметров тревожности и общего показателя образной креативности также показал их независимость (r=0,12). Также отсутствует связь между тревожностью и беглостью (r=-0,04), тревожностью и оригинальностью (r=0,1) Отмечается тенденция к установлению положительной связи между уровнем тревожности и параметром разработанности (r=0,20), (испытуемая Р. О.: тревожность 29 баллов – разработанность 62,1 балла; испытуемый П. С.: тревожность 26 баллов – разработанность 67,4 балла; испытуемый Д. В.: тревожность 23 балла – разработанность 62,1 балла). Между параметрами тревожности и уровнем умственного развития учащихся связи не обнаружено (r=+0,12).

Обобщая полученные результаты, мы можем сделать следующие выводы:

- между параметрами образной креативности и уровнем умственного развития учащихся в двух школах связи не обнаружено;
- качественный анализ полученных результатов показал, что учащиеся школы с углубленным изучением французского языка, имеющие более высокий уровень интеллектуального развития, показывают более высокие результаты креативности по тесту Торренса, чем учащиеся школы УВК;
- тревожность как свойство личности носит деструктивный характер, когда намного превышает возможности индивида. На это указывает то, что высокий уровень тревожности у детей с невысоким уровнем интеллекта привел к распаду деятельности, тогда как наличие такого же уровня тревожности у учащихся, имеющих более высокий уровень умственного развития, не приводит к распаду их деятельности. Напротив, высокий уровень тревожности при высоких умственных способностях оказывает стимулирующее влияние и приводит к увеличению показателей креативности по тесту Торренса.

Таким образом, принципиально важным моментом в нашем исследовании, мы считаем, что при проведении количественных методов (в том числе и тестов) диагностики креативности и интеллектуальных способностей встает необходимость и качественного анализа полученных данных. Это позволит более объективно строить прогноз дальнейшего развития каждого ребенка, даст возможность не потерять «потенциально одаренных», то есть тех, чья одаренность на данном этапе развития не проявлена. А также получить более точные представления о динамике развития интеллектуально-творческого потенциала личности каждого ребенка.

Связь с автором: E-mail – osipenko.sveta@gmail.com

Т.А. Серебрякова

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Волжский государственный инженерно-педагогический университет г. Нижний Новгород, Россия

Одной из актуальных проблем психологии личности была и остается проблема ее социокультурного развития. Особая актуальность данной проблематики в настоящее время объективно обусловлена теми радикальными переменами, которые произошли в нашем обществе в последнее десятилетие и негативно отразились не только на экономических и политических условиях жизнедеятельности людей, но и на социокультурной ситуации в целом. Как отмечает Р.Н.Бунеев, произошедшие модифи-

кации можно отнести к категории «цивилизационных трансформаций», обусловивших новую культурно-историческую ситуацию жизнедеятельности людей и приведших в результате к изменениям (причем не в лучшую сторону), мироощущения, мировосприятия, психологии людей, их сознания, мотивационной и эмоциональной сфер.

Анализ психологических исследований показал, что к проблеме социокультурного развития личности обращались как западные (А.Валлон, А.Маслоу, Дж.Мид, Ж.Пиаже, К Роджерс и пр.), так и отечественные ученые (работы Л.И.Божович, Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева и др.). Обобщив подходы к определению сущности понятия «социокультурное развитие», следует отметить, что под социокультурным развитием понимается процесс целенаправленно организованного или стихийного формирования личностного опыта, обусловливающего эффективное функционирование индивида в обществе. Уровень социокультурного развития характеризует как причастность индивида к процессам общественного развития, так и к культурному наследию человечества (не случайно в понятии «социокультурный» выделяется две базовые лингвистические основы: «социо», характеризующая причастность индивида к процессам общественного развития и «культурный», означающая причастность каждого конкретного индивида к культурному наследию человечества).

Основы социокультурного развития личности закладываются уже на ранних уровнях онтогенеза – в раннем и дошкольном детстве. По мнению Л.И.Божович, Л.С.Выготский. как А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, раннее социокультурное развитие является решающим моментом в жизни индивида, во многом определяющим его успешное личностное становление. Применительно к дошкольному возрасту термин «социокультура» означает конкретный процесс культурного становления детской личности, обусловленный средой, социумом, в котором он живет и под влиянием которого проходит его формирование. Более того, социокультурное развитие ребенка дошкольного возраста предполагает создание целого комплекса условий, способствующих оптимальному «присвоению» им в процессе активной жизнедеятельности, активного взаимодействия с окружающим миром во всех его проявлениях, того общественно-исторического опыта, который накоплен поколениями.

Исходя из выше изложенного, а также, учитывая возрастные особенности и возможности детей дошкольного возраста, мы делаем вывод о том, что эффективность социокультурного развития ребенка объективно обусловливается целенаправленностью и планомерностью организуемой с детьми работы. Вместе с тем, анализ программнометодического и технологического обеспечения педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения свидетельствует об отсутствии методических материалов, которые бы позволили обеспечить систему социокультурного развития ребенка.

Заинтересовавшись выше обозначенной проблемой, целью нашей экспериментальной деятельности мы определили разработку программы социокультурного развития дошкольников.

Наша экспериментальная деятельность включала в себя несколько этапов.

На 1 этапе нам было необходимо, базируясь на детальном анализе исследований ученых, определить научно-методологические подходы к решению проблемы социокультурного развития ребенка-дошкольника. В качестве основного методологического положения нами использованы концептуальные идеи Л.И.Божович, Л.С.Выготского, А.В.Запорожца, С.Л.Рубинштейна, которые обращали внимание на необходимость создания условий, способствующих эффективному «присвоению» ребенком общечеловеческой культуры, заложенной в окружающем мире: предметах, природе, человеческих отношениях, а также в способах познания и порождения нового. Не меньшее значение, с точки зрения исследователей, имеет и формирование у ребенка базового доверия к миру, а также развитие способностей, соответствующих его возрастным возможностям и требованиям современного общества. Также нами учитывались идеи Н.Е.Богуславской, М.И.Лисиной, Л.И.Островской, 3.С.Смоляковой. С.О.Смирновой и других ученых об определяющем значении системы взаимоотношений детей с окружающим миром в процессе их социокультурного развития. Так, М.И.Лисина отмечает, что живой процесс общения является тем контекстом, в котором возникает, скрадывается и развивается социальное поведение ребенка, основанное на общечеловеческих нормах и ценностях. Более того, грамотно организованное общение с ребенком со стороны взрослого является стимулом к осознанию им своего «я», проявлению стремления к самоутверждению, организации активного взаимодействия с окружающей действительностью во всех ее проявлениях.

Основываясь на результатах анализа исследований, в социокультурном развитии детей дошкольного возраста, мы выделили следующие составляющие:

- целенаправленное, планомерное восприятие ребенком окружающей действительности;
- формирование нравственных ориентиров, социальноэмоциональное развитие ребенка;
- организация системы взаимоотношений ребенка с окружающим миром.

Выделенные нами компоненты социокультурного развития ребенкадошкольника тесно взаимосвязаны между собой и проявляются в речи, поведении, действиях и поступках. Так, языковая среда выступает одним из условий социокультурного развития ребенка, поскольку именно в результате речевого взаимодействия дети перенимают манеру языкового поведения, у них формируются суждения о мире и т.д. Поведение, действия и поступки есть не что иное, как проявление собственного социокультурного мира ребенка. С возрастом они меняются, что-то переходит в привычки и становится характерной особенностью. Данный факт чрезвычайно важен для социокультурного развития личности, становления индивидуальности как личностного образования каждого малыша. 2 этап. Опираясь на выше изложенные теоретические концептуальные положения, мы приступили к непосредственной разработке содержания программы социокультурного развития детей дошкольного возраста «Мир на моей ладошке». В коллектив разработчиков вошли творческие педагоги двух дошкольных образовательных учреждений г.Нижнего Новгорода (Центра развития ребенка – детского сада №111 и № 460).

Основными задачами программы мы определили:

- 1. Формирование базисных основ социальной культуры у детей:
- развитие у ребенка интереса к себе, осознание ценностей собственной личности, умение принимать себя таким, какой есть;
- развитие интереса к взрослым и сверстникам, формирование способов положительно-действенного общения, навыков сотрудничества;
- формирование элементарных ценностных ориентаций при взаимодействии с миром природы, развитие эмоциональной отзывчивости;
- воспитание бережного и созидательного отношения к предметному миру.
 - 2. Приобщение детей к культуре взаимоотношений:
- воспитание привычки проявлять доброжелательность к окружающим;
- формирование стремления находить пути самостоятельного справедливого и гуманного разрешения возникающих проблем;
- формирование основ, необходимых для созидания и развития детского сообщества.

Выше обозначенные задачи работы с детьми, на наш взгляд, отражают основные направления приобщения детей дошкольного возраста к различным аспектам социальной культуры, «присвоение» каждым ребенком с позиции субъекта различных видов детской деятельности доступного содержания культурно-исторического.

Предлагаемая нами программа социокультурного развития детей дошкольного возраста включает в себя следующие разделы:

- «Сам себе собеседник» ребенок учится видеть и ценить в себе индивидуальность, принимать и любить себя, осознает значимость собственной личности:
- «Я и мои друзья: взрослые и сверстники» у ребенка формируется чувство принадлежности к группе, принятие сверстника, уважительное отношение к взрослому, развивается умение договариваться, приходить к общему решению, учитывать мнение партнера в разных видах деятельности, распределять обязанности с учетом интересов каждого, конструктивно решать возникающие противоречия;
- «Мир природы» ребенок учится взаимодействовать с природными объектами, анализировать наблюдаемое в природе, овладевает элементами природоохранной деятельности, формируется элемент экологического миропонимания;
- «Предметный мир» у ребенка формируются представления о предметах материальной культуры, правильное их использование, формируется ценностное отношение к ним. Он овладевает способами ухода за предметами материальной культуры.

По каждому из разделов нами определены основные задачи и содержание знаний для детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста, а также принципы отбора содержания знаний:

- принцип научности, предполагающий стимулирование познавательного интереса детей к сфере социальных отношений;
- принцип доступности, обеспечивающий адаптацию научного познания к специфике возрастных особенностей развития детей дошкольного возраста;
- принцип прогностичности, ориентирующий на осознанное восприятие детьми предлагаемого содержания на возможное его использование в качестве аргументов в объяснении своих поступков, отношений в сфере социального взаимодействия, на проявление потребностей и мотивов социально значимого и одобряемого поведения;
- принцип последовательности, обеспечивающий постепенное обогащение содержания различных сфер социальной культуры по темам и разделам, возвращение к ранее пройденным темам, познание объектов социального мира в динамике их развития;
- принцип системности, предполагающий формирование у дошкольников обобщенного представления о социальном мире и нормах взаимодействия;
- принцип интегративности, предусматривающий возможность использования содержания социокультурного развития ребенка в разных видах деятельности: познавательной, речевой, игровой, коммуникативной, двигательной, театрализованной, конструктивной, изобразительной, трудовой, учебной;
- принцип региональности, обеспечивающий становление различных сфер самосознания ребенка на основе культуры своего народа, ближайшего социального окружения.

Ведущими методами и приемами работы с детьми мы предлагаем:

- развивающие практические и проблемно-игровые ситуации, обеспечивающие накопление и реализацию личного опыта поведения и общения:
- инсценировки с игрушками, которые создают у ребенка определенный эмоциональный настрой, пробуждают сопереживания и готовность оказать помощь;
- условные ситуации обсуждения поступков, в которых рассматриваются типичные для детей жизненные ситуации;
- образные игры-имитации, позволяющие ребенку выразить свое отношение к партнеру по взаимодействию;
- упражнения в самостоятельном выполнении принятых правил поведения и взаимодействия;
- практические дела, которые позволяют проявлять ребенку свое эмоционально-положительное отношение к взрослым, сверстникам, игровым персонажам.

Таким образом, в рамках предлагаемой нами экспериментальной программы социокультурное развитие детей осуществляется по трем направлениям: познавательное развитие, развитие эмоций и чувств, ста-

новление адаптированного поведения, соответствующего нравственным нормам.

Логика изложения материала построена в соответствии с основными закономерностями психического развития ребенка, становления его потребностей и интересов, адекватных полу и возрасту способов поведения, с возможностями отражения и применения имеющихся знаний в различных, актуальных для дошкольного детства видах деятельности.

Также следует отметить, что разработанная нами экспериментальная программа социокультурного развития детей дошкольного возраста «Мир на моей ладошке» построена в соответствии со всеми нормативными документами, касающимися сферы образования, а именно требованиями Закона РФ «Об образовании», «Национальной доктрины образования РФ», «Федеральной программы развития образования», Типового положения о ДОУ, Концепции модернизации российского образования до 2010 года.

3 этапом нашей экспериментальной деятельности стало проведение промежуточного мониторингового исследования по результатам апробации разработанной программы. В качестве контрольных показателей нами были определены уровень развития познавательного отношения к предметному миру, а также уровень развития эмоциональной сферы детей. Анализ и оценка полученных нами результатов позволяет сделать следующие выводы:

- у детей фиксируется устойчивое познавательное отношение к предметному окружению;
- дети стремятся устанавливать разнообразные связи между назначением предмета, его использованием и способами бережного обращения с предметами;
- поведение детей всех возрастов характеризуется бережным отношением к окружающим их игрушкам и предметам;
- дети способны противостоять негативным действиям по отношению к предметам со стороны их сверстников;
 - значительно снизился уровень тревожности детей;
- большинство детей характеризуется доминированием эмоциональных состояний положительной модальности, устойчивой потребностью в эмоционально-положительном взаимодействии с окружающим миром.

Таким образом, мы можем сделать вывод о результативности разработанной нами программы социокультурного развития детей дошкольного возраста, возможности и необходимости ее более широкой апробации и внедрения.

Связь с автором: e-serebrya@yandex.ru

Т.В. Сидорина

МОДЕЛИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ НА ОСНОВЕ СОЦИО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Сибирская академия государственной службы г. Новосибирск, Россия

Исследования в области психологии, педагогики, а также соционики (Карл Густава Юнга, Пол Тайгера, Барбара Бэррон-Тайгер, Аушра Аугуставичуте, Е. С. Филатова, В.В. Гуленко и др.) показывают, что степень восприятия и освоения информации человеком зависит наряду с другими факторами, от уровня развития у него социо-психологических особенностей, среди крупных блоков которых выделяют такие бинарные параметры как рациональность—иррациональность, логика—этика, экстраверсия—интроверсия сенсорика—интуиция. По их утверждениям, система социопсихологических ограничителей отсеивает так называемую ненужную, недопонимаемую информацию, а с другой стороны, нацеливает на определенный вид информации и деятельности, приемлемых для конкретной личности и групп людей [1, с.67; 2, с. 29]. Чтобы усвоение информации всеми обучающимися было более продуктивным, необходимо, наряду с развитием интереса к учебной дисциплине, моделировать учебные задания на основе бинарных параметров.

Так, выявлено, что для рационалов характерно умение идти к цели кратчайшим путем, невзирая на препятствия. Им необходимы планомерные, предсказуемые по срокам задания, требующие последовательности действий. Действия иррационалов противоположны: им свойственно достижение цели не по прямой линии, а как бы по спирали, при постоянном отвлечении на все сигналы и подробности извне. Задания для них должны учитывать их природную наблюдательность и смекалку. Логики настроены на постижение «истинного положения вещей», учитывают, в основном, объективные закономерности мира. Им будут понятны задания на организацию деятельности, на анализ документации, статистики и составление логических моделей и программ. Для этиков важен мир человеческих эмоций. Задание для них должны учитывать их непрерывное желание контактировать, налаживать благоприятную психологическую атмосферу. Экстравертам необходимы крупномасштабные задания широкого поля деятельности, требующие повышенной внешней активности и интенсивных энергозатрат. Интроверты стремятся ограничить воздействие на себя влияний окружающего мира и оградить себя от лишних впечатлений, им подходят локальные задания, не допускающие поспешности и требующие глубочайшей и длительной переработки. Сенсорики легко воспринимают и запоминают подробную информацию (звуки, цвета, запахи, вкусы и т.д.), поэтому задания для них должны быть практически ориентированные, с гарантированной материальной отдачей. простые. четко сформулированные. Интуиты тяготеют к абстрактной информации. им свойственно охватывать стратегические теории, концепции, отводя подробностям второстепенное место. Они легко справятся с нестандартными по содержанию заданиями, имеющими отдаленный по времени материальный результат, а также исследовательские и экспериментальные задания. [3, с. 54-73].

Так, например, в курсе «Управление качеством» для студентов экономического факультета первоначально общее задание сформулировано так: «Проанализируйте конкурентоспособность хлебопродуктов на региональном потребительском рынке».

Для рационалов данное задание может быть таким: «Проанализируйте конкурентоспособность хлебопродуктов на региональном потребительском рынке, используя представленную методику расчета, и постройте ранжированный ряд по убыванию показателя, характеризующего конкурентоспособность и представьте результат графической интерпретацией».

Формулировка задания для иррационалов может быть, например, такая: «Представьте себе разные виды хлебобулочной продукции: хлеб ржаной, хлебобулочные изделия I и II сортов, крупа манная и овсяная и макаронные изделия. Каждый из этих видов продукции характеризуется содержанием в них белков, жиров, углеводов, энергией и витаминов. Пронаблюдайте потребительские свойства данных продуктов, используя бальную систему. Охарактеризуйте конкурентоспособность хлебопродуктов».

Задание для логиков: «Выберите показатели, характеризующие конкурентоспособность хлебобулочной продукции и проведите их анализ на региональном потребительском рынке. Рассчитайте потребительские свойства хлебопродуктов, постройте ранжированный ряд их конкурентоспособности, составьте план реализации продуктов».

Для этиков: «Объединившись в микрогруппы, проследите свойства конкурентоспособности хлебопродуктов на региональном потребительском рынке. В качестве основных потребительских свойств выберите содержание белков, жиров, углеводов, энергии и витаминов в хлебопродуктах, представьте результаты в таблице и определите потребительские свойства каждого продукта по бальной оценке. Обязанности по выполнению отдельных этапов задания распределите между собой в группе».

Таким образом, правильно смоделированые задания, учитывающие особенности различных психологических типов обучающихся, наилучшим образом способствуют усвоению всеми обучающимися необходимой информации и вызывают интерес к изучаемой дисциплине.

Литература

- 1. Филатова Е.С. Искусство понимать себя и окружающих. «Дельта», Санкт-Петербург, 2003.
- 2. Гуленко В.В. Менеджмент слаженной команды. Киев: РИПЭЛ, 2008.
- 3. Сидорина Т.В. Курс лекций по современной педагогике высшей школы. Новосибирск: НГАУ, 2009

Связь с автором: sidorinata@mail.ru

М.А.Титова

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Педагогический институт Южного федерального университета г. Ростов-на-Дону, Россия

Одним из наиболее частых проявлений переживания человеком эмоционального дискомфорта, связанного с предчувствием грозящей опасности, является тревожность, в современной психологии она рассматривается как «психическое свойство и определяется как склонность индивида к переживанию тревоги» [2, с. 394].

По мнению Д. Кузнецова, «тревожность является свойством личности и содержит такие личностные элементы, как беспокойство, напряжённость, чувство страха, мнительность, преувеличение значимости воспринимаемой информации, ожидание опасности, именно в состоянии тревожности происходит сильное психоэмоциональное напряжение, которое впоследствии служит фактором риска и для взрослых и для детей» [3,с.49].

Согласно исследованиям Е.И. Янкиной (1999) «у детей с эмоциональными нарушениями преобладают такие отрицательные эмоции, как горе, страх, гнев, отвращение, имеется высокий уровень тревожности, а положительные эмоции проявляются редко» [6, с.238-239].

Практически каждый психолог, работающий сегодня в образовательном учреждении, знает о существовании школьной тревожности проявляющейся во взаимодействии ребёнка с различными компонентами образовательной среды. Особое внимание проблема тревожности привлекает потому, что часто выступает основным признаком дезадаптации детей, отрицательно влияя на все сферы их жизнедеятельности: не только на учёбу, но и на общение, в том числе и за пределами школы, а также на здоровье и общий уровень психологического благополучия.

Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, при этом каждый возрастной период характеризуется своими эмоциональными особенностями. В соответствии с онтогенетическими закономерностями психического развития устойчивым личностным образованием тревожность становится к подростковому возрасту. Установлено, что «в этот период развития тревожность начинает опосредоваться Я - концепцией ребёнка, становясь тем самым собственно личностным свойством (Прихожан А.М., 1998). Я - концепция подростка часто противоречива, что вызывает трудности в восприятии и адекватной оценке собственных успехов и неудач, подкрепляя тем самым отрицательный эмоциональный опыт и тревожность как личностное свойство. В этом возрасте тревожность возникает как следствие фрустрации потребности устойчивого удовлетворительного отношения к себе, чаще всего связанного с нарушениями отношений со значимыми другими. Существенное повышение уровня тревож-

ности в подростковом возрасте может быть связано и с формированием психоастенической акцентуации характера, отличительной особенностью которой являются тревожно - мнительные черты. Недостаток уверенности в себе заставляет заранее отказываться от деятельности, которая кажется слишком трудной, по той же причине занижается оценка достигнутых результатов, из - за неуверенности в себе часто наблюдаются трудности в общении, особенно при вхождении в новый коллектив» [4, с. 24 -25].

С целью выявления тревожного поведения подростков нами было проведено комплексное исследование, которое включало изучение агрессивности, тревожности, ценностных ориентаций, состава семей и увлечений исследуемых, необходимо было выявить те особенности эмоционально - волевой и ценностной сфер личностей подростков, которые способствуют возникновению тревожного и агрессивного поведения.

Для исследования тревожности был использован тест Филлипса, поскольку он позволяет изучить уровень и характер тревожности, связанной со школой [5, с.184-185], методы опроса, наблюдения, беседы, изучение документации. Среди опрошенных (500 учащихся 13-14 лет) 50% составляют подростки - мальчики, 50% - подростки-девочки. Опрос проводился в 2009 году в образовательных учреждениях разных типов.

Состав респондентов: каждое образовательное учреждение включало по 100 подростков (50 мальчиков и 50 девочек). В исследовании принимали участие образовательные учреждения пяти типов: первый тип (ОУ-1-го типа - средняя общеобразовательная школа, одна из лучших школ города; второй тип (ОУ 2 - го типа) - детские творческие центры дополнительного образования и подростковые клубы; третий тип (ОУ 3 - го типа) - школа - гимназия с углублённым изучением экономических дисциплин; четвёртый тип (ОУ 4 - го типа) «группа риска» - вечерняя школа и школа - интернат (подростки, не имеющие родителей или из «неблагополучных семей»); пятый тип (ОУ 5 - го типа) - сельские общеобразовательные средние школы.

Состав семей респондентов: полные семьи имеют 59.6% подростков - мальчиков, 62.8% подростков - девочек; неполные семьи имеют 40.4% подростков - мальчиков, 37.2% подростков - девочек. Увлечения: ориентированы на спорт - 50.4% подростков-мальчиков, 30% подростков девочек; на творчество- 21.2% подростков - мальчиков, 42.8% подростков - девочек; не имеют увлечений - 24.4% подростков - мальчиков; 27.2% подростков - девочек.

Полученные нами результаты показывают значительные различия в проявлении тревожности у подростков - мальчиков и подростков - девочек (табл. 1-3).

Результаты сравнительного анализа позволили отметить наличие факторов тревожности у подростков обоих полов. Как видно из таблицы (табл.1) подростки - мальчики более тревожны, чем подростки - девочки. Такие факторы, как общая тревожность в школе, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, ситуации проверки знаний, не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая

сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями сильнее проявляются у подростков - мальчиков. Показатели по фактору переживание социального стресса практически равны у подростковмальчиков и подростков - девочек, т.е. данный вид тревожности подростки обоих полов испытывают в равной степени одинаково.

Таблица 1 Проявление тревожности у подростков 13 -14 лет разного пола в ОУ всех типов, %

Nº		Половозрастные группы			
п/п	Факторы тревожности	Мальчики	Девочки	Все подро- стки	
0.	Проявление тревожности	38.42	40.3	39.36	
1.	Общая тревожность в шко- ле	65.11	59.93	62.53	
2.	Переживание социального стресса	69.98	69.54	69.76	
3.	Фрустрация потребности в достижении успеха	66.2	63.84	65.02	
4.	Страх самовыражения	70.64	61.98	66.31	
5.	Страх ситуации проверки знаний	63.16	58.12	60.64	
6.	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	66.72	62.24	64.48	
7.	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	81.36	74.08	77.72	
8.	Проблемы и страхи в отно- шениях с учителями	67.05	65.1	66.07	

Полученные данные свидетельствуют о том, что проявление тревожности внутри образовательных учреждений у подростков происходит по- разному, а именно: в ОУ - 1 типа показатели тревожности у подростков - мальчиков выше по факторам: общая тревожность в школе, страх самовыражения, не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; у подростков - девочек показатели выше по факторам: переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх ситуации проверки знаний, проблемы и страхи в отношениях с учителями.

В ОУ - 2 типа подростки - мальчики имеют выше показатели по факторам: переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх ситуации проверки знаний, не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями; у подростков девочек показатели выше по факторам: страх самовыражения; показатели по фактору - общая тревожность в школе равны у подростков обоих полов.

Таблица 2 Проявление тревожности у подростков - мальчиков 13 - 14 лет в ОУ всех типов. %

No	№ Факторы тревожно- п/п сти	Типы образовательных учреждений					
		ОУ1	ОУ2	ОУЗ	ОУ4	ОУ5	втоу
0.	Проявление тревож- ности	38.34	34.6	39.14	43.82	36.2	38.42
1.	Общая тревожность в школе	68.2	61.89	63.15	70.72	63.7	65.11
2.	Переживание соци- ального стресса	70.18	72.3	65.8	70.32	70.9	69.98
3.	Фрустрация потреб- ности в достижении успеха	65	68.9	67.38	68.92	63.23	66.62
4.	Страх самовыраже- ния	66	73.3	83.3	67	63.6	70.64
5.	Страх ситуации про- верки знаний	63.3	70.3	63.3	59.3	59.6	63.16
6.	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	72.4	73.2	58.4	66.8	62.8	66.72
7.	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	88.4	91.2	84	73.2	69.6	81.28
8.	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	62.5	74.25	62.75	72	63.75	67.05

В ОУ - 3 типа подростки - мальчики имеют выше показатели по факторам: фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, ситуации проверки знаний, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; у подростков - девочек показатели выше по факторам: общая тревожность в школе, проблемы и страхи в отношениях с учителями; показатели по факторам - переживание социального стресса, страх не соответствовать ожиданиям окружающих равны у подростков обоих полов.

В ОУ - 4 типа подростки - мальчики имеют выше показатели по факторам: общая тревожность в школе, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, ситуации проверки знаний, не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в

отношениях с учителями; у подростков - девочек показатели ниже по всем факторам тревожности.

В ОУ - 5 типа подростки - мальчики имеют выше показатели по факторам: общая тревожность в школе, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, ситуации проверки знаний, страхи в отношениях с учителями; у подростков - девочек показатели выше по факторам: страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.

Таблица 3 Проявление тревожности у подростков - девочек 13 - 14 лет в ОУ всех типов, %

Nº	Факторы тревожно-	Типы образовательных учреждений					
п/п	сти	ОУ1	ОУ2	ОУ3	ОУ4	ОУ5	ВТОУ
0.	Проявление тревож- ности	40.8	39	40	42.6	39.58	40.3
1.	Общая тревожность в школе	64.5	61.89	66.57	50.3	56.39	59.93
2.	Переживание соци- ального стресса	73.27	71	65.09	69.45	68.9	69.54
3.	Фрустрация потреб- ности в достижении успеха	66.15	61.53	64.46	65.69	61.38	63.84
4.	Страх самовыраже- ния	59	75.3	55	60	60.6	61.98
5.	Страх ситуации про- верки знаний	67.3	65.3	57	47	54	58.12
6.	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	64.8	65.2	58	56.46	66.8	62.24
7.	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	77.6	86.8	70.4	64.8	70.8	74.08
8.	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	63.5	68.25	67.75	67.75	58.25	65.1

Итак, результаты нашего исследования, позволяют отметить у испытуемых наличие высоких показателей рассматриваемого эмоционального состояния по некоторым факторам. Что касается гендерных различий в проявлении тревожности, то они существуют, но проявляются поразному. Как видно из таблиц, показатели по отдельным факторам у под-

ростков - мальчиков выражены сильнее, чем у подростков - девочек, т.е. подростки - мальчики, по результатам нашего исследования, более тревожны. Следует также отметить, что у подростков обоих полов существует отчётливая зависимость в особенностях проявления тревожности от типов учебных заведений.

Таким образом, поскольку, являясь субъективно неприятным эмоциональным состоянием, по законам компенсации тревожность, как правило, может выражаться в «прямо противоположном поведении» - в негативных и демонстративных реакциях. Поэтому, в зависимости от реального положения подростка, его успешности в обучении, выявленная тревожность будет требовать различных способов коррекции. Во многом, возможно, усилия работы следует направлять на формирование необходимых навыков преодоления неуспешности в общении, коррекции самооценки, преодолении внутренних конфликтов. Однако, параллельно с работой по ликвидации причин, вызывающих тревожность, также следует развивать у подростков способность справляться с повышенной тревожностью, чтобы в дальнейшем она не перешла в свойство личности.

Литература

- 1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства.- СПб.: Питер,2002.- 752 с.: ил.- (Серия « Мастера психологии»).
- 2. Краткий психологический словарь / Ред.- сост. Л.А.Карпенко; Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. 2 изд., расш., испр. и доп.- Ростов н /Д: изд. во «Феникс», 1999 -512с.
- 3. Кузнецов Д. Демобилизующая тревожность // Школьный психолог. 2005. № 2, С.47 49.
- 4. Микляева А.В., Румянцева В.П. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция.- СПб.: Речь, 2004.- 248с., ил.
- 5. Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности: Учебн. Пособие / В.А. Сонин (автор составитель). СПб.: Издательство «Речь», 2004.- 408 с.
- 6. Янкина Е.И. Эмоции в развитии ребёнка дошкольного возраста // Ананьевские чтения 99: Тезисы научно-практической конференции.-СПб., 1999.- C.238 -239.

Связь с автором: М А Titova@mail.ru

Н.И. Хохлова

К ВОПРОСУ О ПЛАНИРУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Сургутский государственный университет г. Сургут, Россия

Проблема исследования планирования как особой функции мышления является одной из самых неординарных в психологии. Построение плана действий, системы целей представляет собой фундаментальную структуру индивидуального сознания, важнейшую форму организации человеком своего опыта.

Определяя планирование как компонент мышления, мы обратились к исследованиям, выполненных в рамках теории развивающего обучения, В.В.Давыдова, В.В. Рубцова и др [3]. Сущностью планирования является «...построение систем потенциально-возможных действий, идеализованной схемы как плана будущих практических действий, причем конструирование различных вариантов этих действий и выбор из них наиболее адекватного условиям, цели и требованиям задачи. Содержание планирования состоит из момента перевода определенных (заданной ситуацией) количественных и пространственных отношений сложного объекта во временную последовательность субъективных действий, в логически завершенную систему действий или операций. Уметь планировать — значит владеть принципом построения временной последовательности собственных мыслительных актов и уметь обратить свой способ построения планов в особый предмет познания» [3, с.18].

Особенности, специфика становления, условия развития планирования на сегодняшний день изучены недостаточно. Основными причинами затруднения является внутренняя связность планирования с воображением, неопределенны составляющие компоненты планирования, динамика ее развития в онтогенезе. В ряде работ [3,4,8] планирующая функция рассматривается через основные психологические качества действия: преднамеренность в основе которого лежит предвидение, знаково-символическая опосредованность, целенаправленность и др. По мнению ряда исследователей [8] планирующая функция активно развивается в младшем школьном возрасте. Основанием данного вывода служит идея о том, что к началу школьного возраста складывается обобщающая функция речи. Слово является средством, с помощью которого осуществляется процесс интериоризации действий и выстраивание плана. Конечно, и в более раннем возрасте дети способны планировать, например, собственные предметные действия. Но качественное отличие планирования в раннем детстве будет заключаться в характере действия: в начале дошкольного возраста планирование осуществляется от конкретной ситуации к умозаключению, а в конце дошкольного возраста, наоборот, от умозаключения к реализации данного замысла и достижению цели. К вопросу о средствах предвидения, доступных дошкольникам, обращался Н.Н.Поддьяков и его сотрудники [2]. В этих исследованиях было показано, что на уровне наглядно-образного мышления возможно предвидение конечной точки траектории движения, пространственных и временных координат движения предметов, результатов изменений в живой природе. Подобный эффект достигался с помощью средств, специфических для наглядно-образного мышления. — операторных эталонов, схем. моделей. В одном из своих экспериментов Н.Н.Поддьяков [2, с.23] исследовал понимание, «видение» дошкольниками самого процесса изменения. Ребенку последовательно предъявляли разные, внешне не похожие состояния изменяющегося предмета, и он должен был представить их как этапы преобразования одной вещи. Н.Н.Поддьяков показал, что у ребенка можно сформировать систему представлений, образов, в которой отражена внутренняя, непосредственно не воспринимаемая связь между состояниями изменяющегося предмета. По словам Л.И.Элькониновой [8]. логично предположить, что объединение в одну систему отдельных состояний изменяющегося объекта является основанием предвидения результата изменения и. следовательно, средства ее построения являются также и средствами, обеспечивающими предвидение. В данном случае является актуальным вопрос об осознании дошкольниками процесса изменения какого-либо объекта. Знание о трансформации одного в другое. качественно не похожих этапах данного перехода, осваивается с помощью взрослого и на уровне «знаемого», но не «понимаемого». Например, знания о процессе развития бабочки, позволяет выстроить в один ряд: гусеница, куколка, бабочка. Но важно не столько знание (на уровне запоминания), сколько осознание процесса трансформации в широком понимании. Следовательно, необходимо найти средство для формирования представлений у ребенка о метаморфозах как природного, так и геометрического характера.

Интенсивное освоение в дошкольном возрасте различных видов деятельности оказывают значимое влияние на развитие мышления. По словам Д.Б.Эльконина, в творческой ролевой игре «... возникает и формируется план внутренних действий с представлениями». А развитие рисования, лепки, конструирования «... требует реализации представления во внешнем продукте» [8, с.234]. В данном возрасте формируются произвольные действия, в которых реализуется представление о действии и об условиях его осуществления. Самостоятельное стремление ребенка осуществить какую-либо деятельность приводит к развитию предвидения результата конкретных действий, и обуславливает интенсивность развития мыслительных функций. Следовательно, дошкольный возраст является наиболее сензитивным для формирования составляюпланирующей функции: щих компонентов предвидение, символическая опосредованность, целенаправленность и др.

Размышляя о продуктивны видах деятельности в дошкольном возрасте (лепка, рисование, конструирование и пр.), мы считаем, что конструирование бумажных моделей — оригами, является идеальным контекстом развития планирующей функции [1,6,7]. Оригами изначально не было искусством, такой статус данная деятельность приобрела с приходом на запад. На Востоке оно было своеобразным элементом организации собственных мыслей, гармонизации отношений с природой, элементом

медитирования. Конечно, складывание моделей по схемам - это вторично, но в этом видна удивительная перспектива движения. В складывании моделей оригами допускается внесение изменений. И как только эти изменения вносятся автором моделей, то это и есть совершенно другой уровень понимания преобразований, свобода в пространственной трансформации моделей становится элементом гармонии в отношении человека с миром. В этом случае пафосность оправдана, поскольку оригами является своеобразной моделью мира. За метаморфозами части плоскости, скрывается глубокий смысл сущности, познание которого осуществляется через освоение безграничного многообразия форм, в создании которых допускается только сгибание листа. Это ограничение бесконечно усложняет задачу моделирования формы, но, с другой стороны, заставляет ребенка действительно размышлять искать способы преобразования, а не «подгонять» к идеальному образцу.

В оригами вся последовательность складывания моделей представлена в материализованном виде, в виде схем – алгоритмов. В процессе развития оригами на Западе, стали появляться различные виды алгоритмов. Например, графическая схема этапов, включающая несколько (от 1 до 4) преобразований, со словесным комментарием или без них; сочетание плана складывания и параллельно представлено фото или реальный результат (макет) данного действия; компьютерные варианты выполнения преобразований; преобразования выполняются из односторонней цветной бумаги, что способствует дополнительной визуализации изменений плоскости листа. Те алгоритмы, где параллельно со схемой демонстрируется результат выполненного действия (фото, видео, макет) ограничивает самостоятельность ребенка и в большей мере развивает подражание, повторение, нежели предвидение. Таким образом, для детей дошкольного возраста на первых этапах овладения оригами наиболее приемлемым является алгоритм, где этапы складывания моделей представлены как преобразования части плоскости односторонней цветной бумаги. Помимо данного, преобразования моделей в оригами представлены с помощью своеобразной системы знаков, которая является универсальной для фиксации преобразований в пространстве и на плоскости. Данная система знаков является «внутренним» средством означивающим действие и организовывающим деятельность детей. Благодаря данной системе знаков, обеспечивается «...единство объективного содержания и субъективного действия (внешнего и внутреннего), которое выражается в факте понимания субъектом себя, своего способа действия» [3, с.26]. Своеобразие знаково-символической деятельности, а также различные варианты алгоритмизации в оригами является материализованной основой индивидуальной траектории развития планирующей функции. Таким образом, оригами – это и графическое представление, и знаковая кодировка последовательности работы и возможность созерцания трансформации части плоскости.

На протяжении нескольких лет на базе факультета психологии Сургутского государственного университета проводится работа по исследованию возможностей использования оригами в качества средства развития различных аспектов мышления, а также пропедевтики к овладению

системой геометрических понятий [1,6.7]. В основе данных исследований лежит проектная форма работы, которая, с точки зрения В.Б.Хозиева [5,с.45], означает, целенаправленное и предметную выработку у ребенка новых форм деятельности, т.е. планомерную организацию его развития. Проектная форма психологической работы предполагает вхождение человека в новую деятельность, которая ставит перед ним задачу актуализации уже имеющихся психических средств, порождает мотивацию на «выработку новых форм деятельности», которые открывают перед ребенком новые познавательные горизонты. Таким образом, специально организуемая и управляемая деятельность в проекте выступает условием для зарождения и развития психологических новообразований, которые по-новому опосредуют взаимодействие ребенка с миром. Испытуемые погружаются в ситуацию знакомства и освоения культурноисторических пластов действительности, соприкасаются с культурными формами и вариантами осуществления осваиваемой деятельности. Организация совместной деятельности в проектной форме психологической работы является необходимым условием, вытекающим из постулата о социальной опосредованности психики человека. Только в ней могут быть найдены, проверены и интериоризированы новые формы взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослым, так необходимые ему для успешности в групповой познавательной деятельности и в жизни [по 5]. Основные идеи проектной формы обучения были реализованы на примере оригамной деятельности для дошкольников. Благодаря специфике данной деятельности: алгоритмическое представление последовательности действий; освоение знаково-символической деятельности; соотношение плоскостного и пространственного представления; варьирование систем задач (прямые и обратные, с недостающими и избыточными условиями, творческие и пр.). у детей наблюдалась положительная динамика изменений планирующей функции. На основе наблюдений за деятельностью детей в проекте были определены этапы становления планирующая функция в контексте оригамной деятельности:

- а) минимальный уровень характеризуется отсутствием у детей понимания план схемы (схема пространства комнаты, план схема действия). Изображенные на схеме элементы (вид «сверху» или «с боку») не соотносятся с реальными объектами;
- б) формализованный уровень характеризуется констатацией условных обозначений (знаков, символов), есть попытка вербального означивания, но отсутствует понимание системы знаков как инструкции к действию;
- в) манипулятивный уровень характеризуется осуществлением действия по схеме, но отсутствует предположение об его результате (отсутствуют критерии сопоставления плоскостного и пространственного образа модели), действия импульсивны и ситуативны;
- г) уровень преднамеренности характеризуется наличием критериев сопоставления плоскостного и пространственного образа на каждом этапе складывания модели и результата в целом, ориентация на следующий этап алгоритма создания модели;

д) поисковый уровень — характеризуется возможностью ребенка творчески дополнять процесс создания модели: усовершенствовать изображение, универсализировать действия, рассматривать различные способы достижения результата.

Стоит отметить, что в процессе проектной деятельность, дети овладевают принципами складывания моделей оригами и достигают уровня преднамеренности. В дальнейшем планируется исследовать специфику переноса освоенных действий дошкольниками на другие виды деятельности.

Таким образом, проведенный краткий теоретический обзор проблемы исследования планирующей функции, позволяет сделать следующие выводы: во-первых, наиболее сензитивным периодом развития данной функции является дошкольный период; во-вторых, в оригами представлена вся система средств развития планирующей функций; в-третьих, в контексте реализации проектной деятельности по оригами, нами была определена динамика развития планирующей функции в дошкольном возрасте.

Литература

- 1. Вымекаева Т.В. Спецпрактикум по курсу «Психология формирования продуктивной деятельности детей»: учеб.- метод. пособие / Т.В.Вымекаева, А.В.Савичева, Н.И.Хохлова; СурГУ. Сургут: Изд-во СурГУ, 2005. 96с.
- 2. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н.Поддьякова, А.Ф.Говорковой; Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания АПН СССР.—М.: Педагогика 1985. —200 с.
- 3. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В.Давыдова, В.В.Рубцова; Психологический институт РАО, 1995. 227с.
- 4. Стеценко А.П. Рождение сознания: становление значений на ранних этапах жизни. М.: ЧеРо, 2005. 256с.
- 5. Хозиев В.Б. Опосредствование в становящейся деятельности. Сургут: СургУ; Дефис. 2000. 357с.
- 6. Хохлова Н.И. Исследование знаково-символической функции в процессе трансформации объекта (на примере оригами) // Психология в образовании. Вып. 16. Сургут. 2002. c.56
- 7. Хохлова Н.И. Оригами как пропедевтика к формированию системы геометрических понятий: диссертация канд. психол.наук. М., 2002. 182 с.
- 8. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учеб.пос. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия»», 2005. 384с.
- 8. Эльконинова Л.И. Возрастная характеристика предвидения в мышлении дошкольников // Вопр.психол. 1987. N2.- с. 27

Связь с автором: Hohlov-av72@yandex.ru

СЕКЦИЯ 2.8

«Коррекционная психология»

Т.Н. Войтик

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ РЕШЕНИЯ

Лаборатория «Психология аномального развития» Института проблем интегративного (инклюзивного) образования Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва, Россия

Образование выполняет важную социальную функцию, заключающуюся в содействии оздоровления общества. Положение человека с ограниченными возможностями здоровья в социуме во многом определяется характером и уровнем специального образования. Общеизвестно, что для ухода от социального ущемления детей с ограниченными возможностями здоровья, изменения должны происходить у общества по исключению негативных установок и предоставления для всех людей равных возможностей полноценного участия во всех сферах жизни и видах социальной активности. При этом люди с ограниченными возможностями должны быть интегрированы в общество на их собственных условиях, а не приспособлены к правилам мира здоровых людей (В.М. Астапов, О.И. Лебединская, Б.Ю. Шапиро).

Но, как показывает анализ литературных данных и практика, наше общество не совсем готово к полному принятию нетипичного ребенка. Зачастую мы не смотрим на ребенка с проблемами в развитии как на полноправного члена общества.

В настоящее время система инклюзивного образования сталкивается с распространенными стереотипами и предрассудками, в готовности или отказе учителей, школьников и их родителей принять рассматриваемую форму образования.

Инвалидность - это огромное испытание, которое выпадает на долю детей и их родителей. Появление на свет больного ребенка изменяет жизненные перспективы семьи, порождая трудности, связанные как с резкой сменой образа жизни, так и с необходимостью решения множества специфических проблем.

В настоящее время очень часто уже в роддоме родителям, у которых родился ребенок с явной патологией, предлагают отказаться от ребенка. Работает приоритет изъятия ребенка-инвалида из семьи и социума, и помещения его в особые условия, в изоляцию, в интернат. И действительно, довольно много родителей отказываются от своих детей, которые затем находятся в интернатных учреждениях. По данным Департамента здравоохранения, только в Москве из общего числа детейнивалидов в 2008 году 484 человека (2,0%) проживают в интернатах МЗ и СР РФ, 1943 человека (8,2%) — в интернатах Министерства образования.

Но если дети все же остаются дома, если от них не отказываются, в семье возникают свои трудности. Эти семьи мало поддерживаются государством и обществом. Часто такие семьи не имеют ни юридической, ни

психологической помощи. Нередко после рождения ребенка-инвалида семья распадается, отцы уходят. Мать остается одна, она ближе к новорожденному, она жалеет и любит своего больного ребенка, но и она часто не выдерживает физической и психической нагрузки - и срывается эмоционально.

Таким образом, социальная жизнь семьи ребенка-инвалида является незащищенной. Тяжесть, которая ложится на плечи родителей, часто приводит к состоянию панике, трагической обреченности. Из-за всех навалившихся на семью проблем родители часто нуждаются в психотерапевтической помощи, без которой оказываются не способны рационально помогать ребенку. Изменяется нормальный цикл семейной жизни и психологический климат в семье. Все члены семьи, и, в первую очередь, мать, находятся в состоянии эмоционального стресса.

Для родителей ребенка-инвалида ведущей проблемой является выбор учреждения, в котором ребенок может получить образование и выбор модели обучения. Перед родителями ребенка-инвалида встают новые задачи:

- Как организовать обучение ребенка?
- Можно ли в решении данного вопроса надеяться на помощь со стороны государства или придется уповать на собственные силы?
- Какая форма обучения, адекватная возможностям ребенка, может быть избрана?
- Созданы ли необходимые коррекционные образовательные учреждения для детей?
 - Отвечает ли уровень обучения в них современным требованиям?
- Если родители настаивают на массовой школе, детском саде, то обостряются проблемы интеграции. Родители сталкиваются с недостаточной толерантностью окружающих, пытаясь создать оптимальную среду развития своего ребенка.

Несмотря на такие серьезные проблемы, с которыми сталкиваются родители в системе инклюзивного образования, идет поиск новых идей, методологий и средств для эффективной помощи, поддержки и адаптации ребенка в «инклюзивном пространстве», повышения родительской компетенции и психологической грамотности, повышения профессионального уровня педагогического коллектива. Создаются профилактические, коррекционные и развивающие технологии, отвечающие потребностям инклюзивного образования.

В данной ситуации огромная нагрузка ложится на весь педагогический коллектив.

По своему содержанию работа с детьми должна быть комплексной и охватывать все стороны развития ребенка — физическое, умственное, личностное, художественное, эстетическое, социальное. Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение самостоятельной познавательной активности ребенка. Для этого в образовательную программу необходимо активно внедрять дополнительные развивающие программы.

Позиция педагогов в инклюзивном образовании основана на уважении к личности ребенка и его потребностям. Вся работа направлена на увеличение собственной активности ребенка в том или ином виде деятельности на основе собственных желаний и предпочтений ребенка. Во главу угла ставится эмоциональное благополучие ребенка в образовательном учреждении. Психолого - педагогическая помощь должна осуществляется с учетом ведущего вида деятельности ребенка. Задачи интеллектуального развития не должны заслонять собой эмоциональный комфорт ребенка, его физическое и психологическое здоровье. Вся работа коллектива направляется на увеличение социальной активности ребенка, накоплению им положительного опыта межличностного общения, толерантности.

Предпосылкой для успешного осуществления инклюзии детей с нарушениями развития в социум служит комплексная психолого — медико — педагогическая диагностика каждого ребенка с последующей выработкой и осуществлением индивидуальных программ коррекции и социализации. Комплексность подхода должна обеспечиваться наличием команды специалистов, работающих с детьми. Для успешного решения задачи наращивания ребенком личностного, познавательного и социального потенциала необходимы долгие напряженные усилия специалистов различных профилей: дефектологов, логопедов, психологов, нейропсихологов, врачей.

В ходе абилитационно – адаптационного процесса необходимо использовать различные формы занятий (индивидуальные, подгрупповые, групповые, групповые). Режимные моменты жизни в учреждении (свободная игра, прогулка) дети проживают вместе. На групповых занятиях наряду с ведущим взрослым задействуется один или несколько сопровождающих взрослых (в зависимости от состава группы), осуществляющих поддержку детей, испытывающих те или иные трудности. В их задачи входит ненавязчивое и деликатное осуществление этой поддержки без отвлечения на себя внимания детей от ведущего педагога. При этом роль ведущего педагога и педагога «поддержки» может меняться в зависимости от типа проводимого занятия, а иногда и по ходу занятия.

Работу с родителями необходимо направлять на повышение их психолого-педагогической культуры, формирование потребности в получении психолого-педагогических знаний и их практическое применение, желание использовать их в работе с ребенком, снижение переживаний, связанных с психологической травмой от рождения «особого» ребенка, нормализацию семейных и микросоциальных отношений.

Формы осуществления работы с родителями могут включать в себя тренинги и развивающие занятия, тематические родительские и педагогические собрания по актуальной тематике, индивидуальные и групповые консультации, семейно-ориентированная психотерапия, детскородительские группы и др. Осуществляется включение родителей в качестве активных участников в каждый этап педагогического процесса. Родители, посещающие различные мероприятия в образовательных учрежде-

ниях; вступают в постоянный диалог с педагогами; знакомятся с особенностями современного воспитания и образования в семье и образовательных учреждениях, участвуют в работе круглых столов, работе родительского актива, поддерживают творческие начинания детей, опираясь на их личностные особенности; активно включаются в детские проекты, принимают помощь педагогов, методистов, психологов в изучении личности своего ребенка, в выявлении его индивидуальных способностей и задатков.

Сегодня все специалисты признают важность привлечения родителей к участию в работе с детьми. В учреждениях разработаны разнообразные способы вовлечения в работу большей части семей: оказание разовой помощи; вовлечение родителей в процесс проведения занятий; родители становятся добровольными помощниками на постоянной основе; помогают определять основные направления работы в группе; участвуют в обсуждении различных вопросов.

Огромное значение имеет и регулярное общение между собой родителей, у которых дети с ограниченными возможностями здоровья. Они делятся опытом, получают ответы на конкретные вопросы от тех, кто сталкивается постоянно с проблемами в социализации своих детей, что помогает избежать возможных ошибок и трудностей в своей родительской деятельности. В непосредственном общении с другими родителями получают ценную практическую информацию, пополняют свой психологопедагогический опыт в воспитании детей. Возможность представлять свои достижения и творческие находки, обсуждать их с единомышленниками, получать оценку своей деятельности со стороны компетентных специалистов стимулирует творчество родителей, способствует повышению их мотивации, дает силы, «окрыляет» их на дальнейшую работу.

В общении с другими родителями ресурсным фактором является не только возможность поделиться своими успехами, но и возможность рассказать о своих трудностях и неудачах, обсудить проблемы с которыми они сталкиваются. Как показывает практика при организации таких встреч, поддерживающим фактором оказывается понимание, что сложности, с которыми сталкивается любой родитель ребенка с ограниченными возможностями здоровья, не являются только их проблемой, обусловленной проблемами в развитии своего ребенка, некомпетентностью родителей, что многие родители испытывают те же трудности и успешно их преодолевают.

Групповые формы работы дают возможность снять ощущение единственности и уникальности собственных трудностей, позволяют получить обратную связь, позволяют взглянуть на свою семью с иной точки зрения.

Повышение профессиональной подготовки педагогов системы инклюзивного образования, необходимо направлять на решение общих задач повышения их профессионального уровня: развитие профессиональной компетентности, умения самостоятельно организовывать работу в системе инклюзивного образования; содействие профессиональному совершенствованию педагогов через ознакомление и обучение новым

технологиям, формам, методам работы; распространение передового опыта педагогов, развитие системы взаимодействия в профессиональном сообществе; личностная поддержка педагогов, как профилактика возникновения профессиональных дисфункций.

Работа с педагогическим коллективом может осуществляться по следующим направлениям:

- Методическое и практическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов (семинары, семинары-практикумы, консультации и т.д.)
- Организация единого пространства для взаимодействия педагогов системы инклюзивного образования.
- Индивидуальная профессиональная поддержка педагогов в решении конкретных сложных ситуаций, связанных с оказанием помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья.
- Сбор качественной информации от педагогов (откликов, отзывов, пожеланий, потребностей) с последующим анализом и использованием их в составлении методических и программных материалов, в определении актуальных оснований для обсуждения на круглых столах, конференциях, методических объединениях и т.д.

Практика показывает, что мероприятия, проводимые специалистами, для педагогов работающих в системе инклюзивного образования как правило, дают богатый материал, отражающий актуальные проблемы и тенденции развития образовательной среды.

В заключении необходимо отметить, что одна из важнейших задач системы образования заключается в развитии готовности образовательной среды к работе с детьми, имеющими различные нарушения в развитии. Речь идет о создании условий, необходимых для профилактики отрицательной динамики в развитии любого ребенка и создании условий для максимального проявления и развития всех его способностей; повышение комфортности образовательной среды для каждого воспитанника, организация сопровождения «особого» ребенка в образовательной среде. Ребенку, независимо от его нарушения, необходимо положительное эмоциональное отношение к социальному окружению для его личностного благополучия, физического и психического здоровья. Это облегчает решение образовательных, воспитательных и социальных задач, связанных с завтрашним днем подрастающего человека.

«...Каждый ребенок, подросток и взрослый должен иметь возможность воспользоваться преимуществами, которые дает образование, предназначенное и представляемое для удовлетворения основных потребностей в обучении и включающее как базовые учебные навыки (чтение, письмо, счет), так и основные составляющие (знания, умения, систему ценностей и взглядов), необходимые человеку для выживания, развития своих способностей, достойного существования и работы, полноценного участия в общественной деятельности, улучшения качества жизни, принятия осознанных решений и продолжения обучения» (декларация Саламанки, 1994 г.).

А.Р. Гузаева

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ УПОТРЕБЛЕНИЯ НЕНОРМАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Открытая (сменная) общеобразовательная школа г. Туймазы, Республика Башкортостан

Социальные кризисные процессы, происходящие в современном обществе, отрицательно влияют на психологию людей, порождая тревожность и напряжённость, страх и озлобленность, жестокость и насилие. Последствием духовно - культурной катастрофы в наше время, стало сквернословие. Если раньше матерщина была, главным образом, специфическим языком преступников, пьяниц и других опустившихся лиц, то теперь мат все глубже и глубже проникает во все социальные и возрастные слои общества.

Сквернословие, как форма вербальной агрессии формируется преимущественно в процессе социализации в детском и подростковом возрасте, и именно этот возраст наиболее благоприятен для ее профилактики и коррекции.

Работа по профилактике и предупреждению употребления ненормативной лексики подростками имеет свои особенности. Для повышения эффективности профилактики и коррекции, проблема должна решаться в нескольких направлениях:

- выявление факторов, обуславливающих отклонения в развитии личности подростков, приводящих к вербальной агрессии и, по возможности, ликвидация этих неблагоприятных воздействий;
- своевременная диагностика неконструктивного поведения подростков и формирование дифференцированного подхода в выборе воспитательно-профилактических средств психолого-педагогической коррекции употребления ненормативной лексики подростками.

Рассмотрим некоторые факторы, способствующие словесной агрессии подростков:

- 1. Психофизиологические факторы, которые затрудняют социальную адаптацию подростка: органические поражения головного мозга, эндокринный взрыв и т.п.
- 2. Психолого-педагогические факторы, проявляющиеся в дефектах школьного и семейного воспитания: нарушение семейного воспитания, эмоциональное отвержение в семье, гиперопека, гипоопека, педагогическая запущенность и т.п.
- 3. Индивидуально-психологические особенности личности подростка: характер, свойства темперамента, личностные ценности, мотивы, установки.

- 4. Социокультурные факторы: (ухудшение социального положения семьи, ухудшение социальных условий жизни подроста, пропаганда агрессии и насилия в СМИ, радио, интернет.)
- 5.Социально-психологические факторы, раскрывающие неблагоприятные особенности взаимодействия подростка со своим ближайшим окружением, в семье, на улице, в учебно-воспитательном коллективе: ущемление достоинства другого, употребления матерных слов, как дань моде и т.п.

Анализируя личностные, индивидные, социально-психологические и психолого-педагогические факторы, обуславливающие неконструктивное поведение подростков, должна строиться и проводиться воспитательно-профилактическая работа.

Безусловно, определяющим фактором в формировании словесной агрессии у подростков являются: семья, сверстники, средства массовой информации, интернет. Подростки учатся агрессивному поведению посредством прямых подкреплений, наблюдений за поведением в обществе, за общением людей на улицах, в транспорте, в общественных местах. Следовательно, с самого начала профилактики, параллельно работая с ребенком, необходимо начинать работу с семьёй.

Первоначально необходимо провести диагностику семейных отношений: выявить стили воспитания в семье, степень дисгармоничности отношений в семье. В последующем, после диагностики, должна следовать психокоррекционная работа с семьей, как индивидуальная, так и групповая.

В зависимости от выявленных причин, в работе со взрослыми необходимо сделать акцент по следующим направлениям:

- Изменение негативной установки по отношению к подростку на позитивную.
 - Изменение стиля взаимодействия с подростком.

Для того, чтобы устранить нежелательные проявления словесной агрессии у ребенка, родители должны стремиться к установлению теплых отношений, сотрудничеству с подростком, созданию в семье условий с демонстрацией образа миролюбивого отношения между людьми, родителями, без негативных примеров, умению владеть собой, стараться предвидеть ситуации, которые выводят взрослых из колеи, вызывают гнев, обсуждать с подростком его проступки, стремиться сохранить положительную репутацию подростка. В большинстве случаев с родителями рекомендуется проводить специальные семинары (не реже раза в месяц) и индивидуальные встречи (раз в неделю). Чаще на родительские собрания рекомендуется приглашать специалистов (врачей, психологов), которые консультируют детей в данной школе, классе. Однако индивидуальные беседы с родителями должен проводить сам педагог. Но главное в работе — поддерживать с родителями постоянный контакт.

Ведущая роль в предупреждении и коррекции агрессивности у подростков, как мы уже говорили, принадлежит семье, родителям. Однако

велики возможности в профилактической работе у педагогов, и, разумеется, у психологов.

Коррекционную работу психолога с агрессивными подростками необходимо проводить по основным направлениям:

- 1. Обучение агрессивных детей способам выражения гнева в приемлемой форме. Нужно учить подростка преобразовывать прямую агрессию в косвенную с использованием предметов. В этих случаях хорошо использовать приемы арт-терапии «Нарисуй гнев» предлагается нарисовать, как выглядит гнев, «Некрасивые слова и человек» «Недружеский шарж», «На что похоже мое настроение», «Портрет агрессивного человека». Использовать тренинговые упражнения «Мешочек криков» выплеснуть негатив в мешочек, «Ящик с обидками», «Толкалки», «Листок гнева», «Смятая бумага», «Плохие и хорошие чувства». Также помогают выходу внутреннего напряжения занятия спортом, подвижные игры, быстрые танцы, лепка из соленого теста, пластилина.
- 2. Обучение детей приемам саморегуляции, умению владеть собой в различных ситуациях. Снять уровень напряжения, агрессии и гнева возможно обучив подростка приемам физической релаксации (прослушивание медитативной, спокойной музыки, медленные танцы, специальные дыхательные упражнения, методы аутотренинга).

Использование музыки для снятия напряженности в отношении с другими людьми: Бах «Концерт ре-минор» «Кантата 21», Барток «Соната для фортепиано», «Квартет 5» и другие.

- 3. Отработка навыков общения в возможных конфликтных ситуациях. Конфликтные ситуации хорошо проигрывать в ролевых играх «Конфликт в транспорте», «Поведение в конфликте», «Попросись на ночлег», «Ситуации, вызывающие стресс». Негативные эмоции у подростков часто вызывают ситуации, когда окружающие их не понимают, и в этом вина не только окружающих, но и ребенка значит не смог сам четко объяснить. Предлагается ряд упражнений, в которых нужно максимально находчиво, доступно без слов, с помощью мимики, жестов объясниться, изобразить фразу: «Шарады», «Разговор через стекло», «Пойми без слов», «Разговор на дистанции», «Развитие мимики», «Изобрази людей», «Построимся», «Строй».
- 4. Формирование эмпатии, доверия к людям. «Слепец и поводырь», «Ладони-колени», «Я и другие», «Свеча доверия». Ролевые игры «На горячем стуле», «Волшебный клубочек».
- 5. Непосредственная работа с вербальной агрессией. «Перевод с русского на русский», «Критикуй не обижая», «Обзывалки», «Коррекция вербальной агрессии», «Словарик добрых слов», «Скажи то, же, но другими словами.

Особое место в коррекционной работе следует уделять формированию круга интересов подростка, основываясь на особенностях его характера, свойств темперамента, ценностей и способностей. Таким образом, для профилактики вербальной агрессии необходимо научить подростков навыкам позитивного общения, взаимодействия с другими членами социума, умения находить альтернативные мирные пути решения конфликтов.

Литература

1. Профилактика детской агрессивности: теоретические основы, диагностические методы, коррекционная работа/ авт-сос. М.Ю.Михайлина. - Волгоград: Учитель, 2009

Связь с автором: kcelema@mail.ru

Г.А. Кидрасова

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В РОССИИ

Камский институт искусств и дизайна г. Набережные Челны, Россия

Специальная психология (СП) - отрасль психологической науки, изучающая закономерности психического развития и особенности психической деятельности детей и взрослых с психическими и физическими недостатками. В качестве отдельных направлений в нее входят: психология умственно отсталых (олигофренопсихология), глухих и слабослышащих (сурдопсихология), слепых и слабовидящих (тифлопсихология), а также начавшие развиваться позднее психология детей с недостатками речи, с задержкой психического развития, слепоглухих и еще более молодая психология лиц с недостатками опорно- двигательного аппарата [3].

До середины XIX века исследования в области психологии детей и взрослых с аномалиями развития носили эпизодический характер, сообщения об их результатах изредка появлялись в медицинских, философских и психологических изданиях главным образом в связи первыми успешными попытками воспитания и обучения слепых, глухих, слепоглухих людей.

Начало систематических исследований в области СП в России, как и в странах Западной Европы и в Америке, было связано с принятием законов о всеобщем образовании и с началом создания государственных систем специального образования, ядро которых исходно составили школы для слепых, глухих и умственно отсталых детей. Возникшие в связи с этим потребности в научном обосновании необходимости и возможности массового обучения аномальных детей, стимулировали разработку теоретических основ и психологического инструментария для дифференциа-

ции нормального и аномального развития, изучение различных проявлений и психологической природы детской дефективности, обсуждение проблем коррекции и компенсации нарушений в развитии, поиск психологических условий оптимизации обучения детей в специальных школах разных типов.

Первая в России лаборатории психологии аномального детства была открыта в 1926 г. Л.С. Выготским при руководимой в то время В.П. Кащенко Медико—педагогической Станции Наркомпроса. Исследования в области психологии аномального детства были продолжены в созданном на ее базе в 1929 г. Экспериментальном дефектологическом институте Наркомпроса (ныне Институт коррекционной педагогики РАО).

История создания теоретических основ СП и методологии экспериментальных исследований в этой области тесно связана с именем выдающегося отечественного психолога Л.С. Выготского. В 20-е годы XX столетия он на основе создаваемой им в этот период культурно-исторической теории развития высших психических функций сформулировал и обосновал современные представления о природе и сущности аномального развития.

Утверждая, что нормальный и аномальный ребенок развиваются по одним и тем же законам, обусловленным культурно-историческим происхождением высших психических функций и специфически человеческих способностей, Л.С. Выготский главную причину детской дефективности видел в «социальном вывихе». Таким образом, он подчеркивал значение выпадения аномального ребенка из исторически сложившейся, социальной по своей природе системы трансляции общественно - исторического опыта, "настроенной" на нормальный тип развития.

Отмечая существенное расхождение между траекториями биологического и культурного развития аномального ребенка, вызванного такими «социальными вывихами», Л.С. Выготский обосновал необходимость и раскрыл широкие возможности социальной компенсации дефекта за счет построения «обходных путей» решения тех задач культурного развития, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами.

Восприятие психики как живой развивающейся системы отражено в стремлении к выявлению целостной, иерархически организованной картины аномалии развития, где биологическое неблагополучие лишь создает первичные предпосылки отклонения развития, которое проявляется во вторичных и третичных событиях, происходящих в психологической и социо-культурной реальности.

Развитие СП в послевоенный период было обусловлено необходимостью восстановления, развития и дифференциации системы специального образования. Поскольку именно дифференциация системы специального образования вплоть до 90-х годов рассматривалась как магистральный путь совершенствования психолого-педагогической помощи разным категориям детей с нарушениями развития, усилия психологов в этот период были направлены прежде всего на изучение особенностей обучения и развития детей внутри ранее выделенных типов аномального развития.

Такой подход, способствуя дифференциации обучения слепых и слабовидящих, глухих и слабослышащих, умственно отсталых и детей с задержкой психического развития и др., способствовал накоплению знания во всех областях СП, развитию теоретических основ и методов дифференциальной диагностики, но, в то же время, обусловил сохранение относительной изолированности и, по преимуществу, прикладного характера разных направлений СП.

Переосмысление в 90-е государством и обществом ценностей специального образования, в соответствии с ценностями открытого общества, ориентированного на интеграцию людей с различными проблемами в единое сообщество при достижении каждым человеком максимально высокого уровня качества жизни, потребовало изменения приоритетов и в развитии СП.

В связи с этим, актуальными становятся разработка и реализация методов специальной психологической поддержки ребенка, подростка, взрослого человека на всех этапах его взросления. Одной из важнейших задач становится гармонизация отношений между обучением и развитием, встает вопрос об обеспечении специальным образованием социально-эмоционального развития ребенка, поддержки его семьи и ближайшего социального окружения.

Вслед за Л.С. Выготским рассматривая образование как специфически человеческий способ передачи индивиду опыта рода, как один из основных механизмов трансляции общественного опыта и важнейшую культурно-историческую форму становления и развития сущностных сил человека, современная СП видит свои главные задачи:

- 1. в выявлении особых образовательных потребностей людей, по тем или иным причинам выпадающих из системы его воздействий, ориентированных на нормальный тип развития;
- 2. в определении психологических условий реализации этих особых потребностей в различных формах обучения и воспитания, включающих и специальную индивидуальную помощь, и поддержку при интеграции в социум.

Таким образом, в центре внимания специалистов находится теперь уже не особенности психического развития детей с теми или иными аномалиями, а потребности конкретного ребенка с особенностями в развитии в создании оптимального индивидуального образовательного маршрута, позволяющего и сохранить ребенка в семье, максимально интегрировать в сообщество обычных сверстников, и обеспечить ему адекватную специальную психологическую поддержку[1]. Кроме того, современная реальность практической работы специального психолога такова, что ему приходиться иметь дело, как правило, не с одной формой отклонений, а сразу (или поочередно) с несколькими [2].

СП становится не только теоретической или прикладной, но и самостоятельной практической дисциплиной. Задачи развития СП практики

начинают требовать массовой подготовки кадров не только для исследовательской, диагностической, но и для психологической коррекционной работы.

Сегодня мы стоим еще только в начале сложного пути нравственного совершенствования. Но можно с уверенностью сказать, что люди, избравшие в качестве будущей профессии специальную психологию, тем самым сделали на этом пути первый, но очень важный шаг.

Литература

- 1. Гончарова Е.Л. Специальная педагогика //Специальная психология/ Режим доступа: http://almanah.ikprao.ru.
- 2. Сорокин В.М. Специальная психология. Под научной редакцией Шипицыной Л.М.. Речь Санкт-Петербург, 2004.
- 3. Лубовский В.И., Розанова Т.В., Солнцева Л.И. Специальная психология. Под редакцией Лубовского В.И.. ACADEMIA Москва, 2005.

Связь с автором: Guska21@mail.ru

К.М. Кононенко

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Московский городской психолого-педагогический университет г. Москва. Россия

Дошкольники с задержкой психического развития (ЗПР) относятся к детям "группы риска" в силу искажения у них ценностных ориентиров, сниженной способности к адаптации в обществе, подчиненного положения и зависимости в отношениях с нормально развивающимися сверстниками [5, 9]. Многими исследователями было отмечено, что дети с ЗПР не владеют адекватными способами сотрудничества, у них оказываются несформированными навыки кооперации [3, 5, 8]. Неблагополучие в сфере отношений со сверстниками приводит к формированию отрицательного представления о самом себе, заниженной самооценке [3, 8].

Дошкольное детство – период, в котором через включение в многообразные социальные отношения происходит интенсивное развитие самосознания, целостной структуры личности человека [1, 2, 10]. Самопознание, самооценка осуществляются ребенком через узнавание себя в сверстнике и проявляются в межличностных отношениях [6, 7]. Развитие отношений дошкольников со сверстниками влияет на развитие нравственных качеств детей, умение налаживать доверительные отношения, рационально разрешать конфликты, развитие самооценки и самосознания [3, 4, 5, 7, 8].

Увеличение в последнее время числа детей с ЗПР, немногочисленность исследований их отношений со сверстниками, недостаточная разработанность этой проблемы и острая потребность психологопедагогической практики в новых научно обоснованных эффективных коррекционно-развивающих программах составляют актуальность этой проблемы.

______ Цель исследования — выявить особенности отношений со сверстниками и изучить психолого-педагогические условия их развития у детей с ЗПР. Объектом исследования являются особенности отношений со сверстниками у дошкольников с ЗПР.

Гипотеза исследования состоит в том, что личностное недоразвитие детей, задержка в восприятии сверстника как субъекта деятельности и налаживания субъект-объектных и субъект-субъектных отношений занимает одно из существенных мест в психологической структуре задержки психического развития. Коррекция нарушений отношений со сверстниками будет способствовать нормализации социально-личностного статуса, что положительно повлияет на весь процесс социализации. Содержание психокоррекционной работы должно иметь интегративный характер и быть максимально индивидуализированным в связи с разнообразием форм задержки психического развития.

Отношение к сверстнику - компонент в структуре межличностных отношений, который является частью самосознания и включает в себя предметное и личностное начала, находящиеся в динамичном единстве. Необходимым условием развития самосознания ребенка является познание сверстника, которое проявляется в отношении к нему [4, 6, 7]. В исследованиях нормально развивающихся дошкольников, посвященных этой проблеме, показана возрастная динамика, в которой пассивноположительное отношение младших дошкольников к сверстнику сменяется конкурентным отношением в среднем дошкольном возрасте и возникновением личностного отношения в старшем. При этом отмечается, что отношение к сверстнику отражает особенности развития самосознания дошкольников [4, 7].

Выделяют три аспекта отношения к сверстнику: эмоционально-практический, познавательный и коммуникативный [7].

Эмоционально-практический аспект отношения к сверстнику отражает представленность "другого" в самосознании ребенка, в его внутренней жизни и выражается в эмоциях и действиях ребенка по отношению к сверстнику. Данный компонент проявляется в причастности к "другому" в общности с ним, что находит свое выражение в просоциальных действиях, их мотивации, эмоциональной вовлеченности в действия и переживания сверстника, реакции ребенка на оценку сверстника взрослым.

Просоциальные действия рассматриваются, основываясь на мотиве, лежащем в их основе. Только совершаемые без колебаний и сомнений действия в пользу "другого" свидетельствуют о личностном отноше-

нии к сверстнику. Наиболее показательными являются проблемные ситуации, в которых ребенок должен осуществить выбор между действиями в свою пользу и в пользу "другого".

Эмоциональная вовлеченность в действия и переживания сверстника свидетельствует о наличии внутренней причастности к нему, а значит, его представленности в сознании ребенка. Данный аспект отношения к сверстнику достаточно ярко представлен в поведении детей, что позволяет использовать для его изучения непосредственное наблюдение.

Реакции ребенка на оценку сверстника взрослым позволяют определить характеристику сопереживания сверстнику, которое является одним из показателей причастности ребенка к переживаниям "другого". Так, о наличии сопереживания свидетельствуют реакции ребенка, аналогичные реакциям сверстника (т.е. радость при похвале, огорчение при порицании). Неадекватные реакции ребенка на переживания сверстника указывают на противопоставление себя "другому", предметное отношение.

Познавательный аспект отношения к сверстнику находит свое отражение в представлениях ребенка о сверстнике, которые включают в себя как представление о внешнем облике "другого", так и о его внутренней жизни, т.е. эмоциональных состояниях, чувствах и т.п. Данный аспект указывает на степень децентрации ребенка, его умение встать на место "другого". Выводы о сформированности представлений ребенка о внутреннем мире сверстника можно сделать исходя из сопоставления представлений детей о своих и чужих состояниях в схожих ситуациях. С этой целью наиболее адекватно использовать беседу и интервью. Представление о "другом" традиционно исследуется с помощью графических методик.

Изучение коммуникативного аспекта позволяет оценить особенности и динамику общения и взаимодействия детей со сверстниками на протяжении дошкольного возраста. Здесь внимание уделяется интенсивности общения, его направленности на сверстника, содержанию, эмоциональному фону контактов. Коммуникативный аспект наиболее полно реализуется в свободной деятельности детей.

Методика констатирующего эксперимента

Для исследования особенностей развития отношений со сверстниками у дошкольников с ЗПР нами был проведен констатирующий эксперимент. В нем принимали участие 25 детей четвертого года жизни, 26 пятого, 26 — шестого и 20 — седьмого годов жизни. Всего 97 детей. У всех дошкольников данной категории была диагностирована ЗПР различного генеза.

Исследование включало в себя три серии эксперимента, каждая из которых была направлена на изучение соответствующего аспекта отношения к сверстнику.

Для изучения эмоционально-практического аспекта отношений со сверстниками были подобраны 3 методики Е.О. Смирновой, В.Г. Утробиной, характеризующиеся наличием конфликтной ситуации и позволяющие оценить просоциальность действий ребенка, его вовлеченность в дейст-

вия и переживания сверстника, способность к сопереживанию: «Подари открытку» (модификация методики «Выбор в действии» Коломинского Я.Л.), «Строитель», «Одень куклу».

Для выявления особенностей познавательного аспекта отношений со сверстником нами были подобраны и модифицированы две методики: рисунок «Я и мой друг», беседа. В рисунке оценивались: размер фигур, их положение в пространстве листа по отношению друг к другу, их прорисованность, детализация, наличие дополнительных деталей, используемая цветовая гамма.

Для определения особенностей коммуникативного аспекта отношений со сверстниками у дошкольников с ЗПР велось наблюдение за детьми во время свободной деятельности. При этом в протокол вносились действия и высказываний детей. Фиксировались: интенсивность инициации взаимодействия и общения у детей данной категории; мотив обращений к сверстнику; характер реакции детей на инициативу сверстников; степень заинтересованности детей в сверстнике и его деятельности. Под интенсивностью инициации взаимодействия нами понимается количество вербальных и невербальных обращений ребенка с целью установить взаимодействие. Интенсивность инициации общения — количество вербальных обращений. Отставание в речевом развитии дошкольников с ЗПР и частое использование ими неречевых средств общения определило необходимость разграничения данных двух параметров.

Результаты исследования

Изучение эмоционально-практического аспекта показало, что в младшем и среднем дошкольном возрасте дети с ЗПР осуществляют просоциальные действия, ориентируясь на оценку взрослого (82% в младшем возрасте и 76% в среднем), что говорит об отсутствии подлинной просоциальности их действий. К старшему дошкольному возрасту возрастает количество действий в пользу сверстника (34,6%).

Также было отмечено возрастание вовлеченности в действия сверстника от младшего дошкольного возраста к подготовительной группе (от 23,8% к 53,6%, 84,6% и 85%), а также рост значимости сверстника для детей с ЗПР на протяжении дошкольного детства (от 0% в выборе детей младшего дошкольного возраста к 3,8% среднего, 30,8% старшего и 65% в подготовительной группе).

Таким образом, просоциальное поведение у детей с ЗПР появляется лишь в старшем дошкольном возрасте и возрастает к подготовительной группе.

Изучение познавательного аспекта отношения к сверстнику дошкольников с ЗПР показало наличие у них тенденции к увеличению персонификации сверстника в качестве "друга" на протяжении дошкольного детства (12% в младшей возрастной группе, 34,6% - в средней, 76,9% - в старшей, 80% - в подготовительной). Существенный скачок в представленности данного варианта персонификации у детей с ЗПР приходится на старший дошкольный возраст.

Наибольший показатель значимости сверстника для детей с ЗПР приходится на старший дошкольный возраст (33,3%). Во всех рассматриваемых возрастных категориях отмечался высокий процент изображения сверстника в той же цветовой гамме, что и изображение себя (90,9% в младшей, 57,1% в средней, 71,4% в старшей, 80% в подготовительной). Это говорит об эмоциональной близости детей со сверстниками, а также о некоторой слитности образа себя и "друга" в сознании дошкольников. К старшему дошкольному возрасту усиливается критическое отношение к сверстниками.

Значительный скачок в развитии представлений детей с ЗПР о себе приходится на старший дошкольный возраст (88,5%), развитие представлений о сверстнике — на седьмой год жизни (85%). Полученные данные свидетельствуют о невысокой динамике в развитии познавательного аспекта отношения к сверстнику. Наибольший рост децентрации детей, формирование образа друга в лице сверстника, появление тесных дружеских контактов у детей, происходят в старшем дошкольном возрасте. У детей 7-го года отмечается увеличение дифференциации отношений к сверстнику.

Изучение коммуникативного аспекта отношения к сверстнику показало увеличение в течение дошкольного детства интенсивности общения (в 1,2; 2,9; 3 раза от младшего дошкольного возраста к подготовительной группе) и интенсивности взаимодействия (в 1,3; 2; 3,1 раза). Личностные контакты появляются в среднем дошкольном возрасте, к старшему дошкольному возрасту их количество возрастает в 5,5 раз: на протяжении дошкольного детства предметно-деловые контакты возрастают в 1,1; 1,5; 2 раза, познавательные - в 3; 9,5; 15,5 раз.

Выводы

- 1.Преобладание предметного отношения к сверстнику у детей с ЗПР вплоть до 6 лет, несформированность просоциального поведения, невысокая вовлеченность в переживания сверстника на всем протяжении дошкольного детства свидетельствуют о невысокой динамике в развитии эмоционально-практического компонента отношения к сверстнику.
- 2. Замедление темпа развития децентрации, формирования образа друга в лице сверстника, дифференциации отношения к другому являются показателями невысокой динамики в развитии познавательного аспекта отношения к сверстнику. Представления о сверстнике оказываются недостаточными как для предметной, так и для функциональной идентификации с ним, что свидетельствует о задержке формирования Ясознания вплоть до среднего, а иногда и до старшего дошкольного возраста.
- 3. Дети с ЗПР испытывают значительные трудности в компенсировании недостаточности вербальных средств коммуникации невербальными. На наш взгляд это объясняется недоразвитием в использовании знаково-символических средств.
- Старший дошкольный возраст является переломным в развитии детей с ЗПР, так как именно на него приходится большинство количест-

венных и качественных изменений в различных аспектах отношения к сверстнику, тогда как у нормально развивающихся детей это происходит на пятом году жизни.

5. Наличие положительной динамики в развитии отношений со сверстниками у дошкольников с задержкой психического развития, социальная значимость развития отношения к сверстнику, высокая сензитивность дошкольного возраста к коррекционным воздействиям определяют необходимость коррекционно-развивающей работы в данном направлении.

Литература

- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- 2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2003.
- 3. Защиринская О.В. Коммуникативные качества личности в контексте социализации детей с задержкой психического развития / Психология детей с задержкой психического развития. СПб.: Речь, 2003.
- 4. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. М., 1989.
- 5. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990.
- Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. – М.: ВЛАДОС, 2005.
- 7. Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте / Вопросы психологии, 1996. № 3.
- 8. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб.: Питер, 2008.
- 9. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990.
- 10. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: «Академия», 2004.

Связь с автором: kkseniam@mail.ru

М.А. Соколова, В.Ф. Соколова, Н.Ф. Акимова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ОСУЖДЕННЫХ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Сибирский государственный индустриальный университет г. Новокузнецк, Россия

Одной из важнейших задач государства является обеспечение прав и свобод человека, в том числе и борьба с преступностью. Неблагоприят-

ные тенденции и изменение характера преступности диктуют необходимость разработки комплекса специальных мер, направленных на социально-психологическое сопровождение условно осужденных несовершеннолетних. Повышение эффективности правоохранительной деятельности возможно обеспечить на основе всестороннего и глубокого изучения личности с позиции психологической науки, как необходимого условия для осуществления социально-психологической коррекции, направленной на уменьшение криминогенных склонностей несовершеннолетних.

Следует отметить, что в России остро стоит проблема формирования позитивных нравственных суждений у молодежи и Кемеровская область не является исключением. По состоянию на 1 января 2009 года в учреждениях Уголовно исполнительной системы (УИС) Кемеровской области содержатся 25 214 человек, в том числе в исправительных колониях - 21 тысяча 452 осужденных, в следственных изоляторах - 3 тысячи 553 подследственных, в воспитательных колониях - 209 несовершеннолетних. Кроме этого, под надзором 45 уголовно-исполнительных инспекций отбывают наказание, без лишения свободы 16 тысяч человек [1]. Именно поэтому приоритетной задачей в работе с несовершеннолетними должно стать содействие в социально-психологической коррекции подростков, направленной на профилактику преступности и повторных правонарушений.

Решить проблему социально-психологической коррекции воспитанника невозможно силами только сотрудников воспитательных колоний (ВК). В реабилитационную работу в ВК (и в СИЗО) должны быть включены соответствующие гражданские службы и учреждения по месту расположения ВК, прежнего проживания подростка или месту его будущего проживания, а также неправительственные организации.

Обеспечение непрерывности социально-психологической коррекции - задача межведомственная и требует решения вопросов, связанных с координацией деятельности различных служб и структур, информационного сопровождения несовершеннолетних и сотрудников, которые занимаются их проблемами, на всех этапах реабилитационного процесса.

Основными задачами такого взаимодействия являются:

- повышение уровня социально психологической культуры несовершеннолетних;
- формирование и развитие навыков конструктивного поведения несовершеннолетних;
- создание условий для формирования навыков, способствующих адекватному эмоциональному реагированию, проработка конструктивных моделей поведения в стрессовых ситуациях;
- оказание социально-психологического сопровождения в адаптации несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Социально-психологическое корректирование поведение несовершеннолетних должно проходить в два этапа. Первый этап, работа психолога с несовершеннолетним в учреждении УИС, и второй этап работа психолога, социального работника и социального педагога по месту проживания после освобождения несовершеннолетнего.

Первый этап: работа психолога с несовершеннолетним в учреждении УИС. Психолог ВК должен учитывать при реализации всех направлений деятельности психологию подросткового возраста, основы характерологического развития несовершеннолетних и становления их личности.

Наиболее значимыми из них являются: 1) выраженная неустойчивость и противоречивость отдельных сторон нервно-психического склада, «смесь несовместимых противоречий»; 2) ведущая роль аффективной сферы, пубертатная лабильность настроения, определяющая все поведение, интересы и занятия подростков; 3) незрелость всех сторон психической жизни, как в эмоциональной, так и в сфере поведения, мышления и представлений, оценке явлений окружающей жизни; 4) обращенность психической деятельности к внешнему миру, стремление к расширению контактов, при которых осознание черт другого человека стоит на более высоком уровне, чем осознание самого себя [2].

Психолог воспитательной колонии в обязательном порядке должен знать основы психофизиологических особенностей подростков, поскольку именно в них заключается специфика психики несовершеннолетних. С учетом этих особенностей психологу следует осуществлять процесс социально-психологической реабилитации осужденных и оказание им психодиагностической и психокоррекционной помощи.

Психологическое изучение личности осужденных в УИИ, прежде всего, направлено на выявление свойств, явившихся внутренней причиной совершения преступления и позволяющих прогнозировать его поведение в дальнейшем.

Второй этап: работа социальных служб по социальнопсихологической коррекции несовершеннолетних, освободившихся из ВК и условно-осужденных.

Как показывает опыт, далеко не все регионы имеют практику привлечения социальных служб и общественных организаций к регулярной социальной работе с осужденными и членами их семей.

Там, где такой опыт сложился, работа по социальнопсихологической коррекции ведется. Регионы, в которых присутствуют уполномоченные по правам человека и ребенка, активней проводят работу по социально-психологической коррекции осужденных несовершеннолетних. Однако основным ресурсом решения задачи сопровождения на региональном уровне остается деятельность Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав.

Задачи работы комиссий по социально-психологической коррекции несовершеннолетних освободившихся из ВК и условно-осужденных:

во-первых, в оптимизации обмена информацией между колонией и региональными службами об изменениях социальной ситуации подростка;

во-вторых, в координации усилий разных специалистов и организаций, занятых решением задачи сопровождения:

в-третьих, в мониторинге ситуации подростка.

В то время как социальные службы должны работать в следующих направлениях:

- социально-психологическая поддержка, обеспечивающая адаптацию молодёжи, вернувшейся из спецучреждений (социальный патронаж, психологическое консультирование, групповые формы работы).
- юридическая помощь правовая защита (юридическое консультирование, юридический патронаж).
- информационное обеспечение информирование о социальных услугах, с целью повышения эффективности оказываемой помощи, методическое сопровождение деятельности специалистов.

На основании вышеизложенного осуществление мер по социальнопсихологической коррекции осужденных несовершеннолетних и интеграции их в общество можно считать одним из основных направлений деятельности учреждений, исполняющих уголовные наказания лишением свободы, института условного осуждения и условно-досрочного освобождения несовершеннолетних и учреждений системы социальной защиты населения.

Межведомственное взаимодействие может помочь в социальнопсихологической коррекции осужденных несовершеннолетних — для этого специалисты колонии и региональных служб должны четко понимать свои ожидания друг от друга и уметь четко формулировать свой запрос к коллегам. Несомненно, одним из основных ограничений в достижении высоких результатов социально-психологической коррекции подростка становится общий уровень обеспечения социальных прав. Поэтому службы, вовлеченные в решение проблем заключенного подростка, должны вести мониторинг взаимодействия и выявлять пробелы, которые приводят к воспроизведению одной и той же проблемы.

Литература

- 1. Федеральная служба исполнения наказания/ Режим доступа http://www.fsin.su/
- Козюля В.Г. Организация психологического обеспечения несовершеннолетних осужденных // Актуальные проблемы исполнения уголовных наказаний в отношении несовершеннолетних/ Режим доступа: http://www.coast.ru

Связь с авторами: sokolova mariya@inbox.ru

СЕКЦИЯ 2.9

«Психология развития, акмеология»

А.С. Алексеева

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СТРУКТУРЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Ставропольский государственный университет г. Ставрополь, Россия

Исследование психологической культуры личности в структуре интегральной индивидуальности в студенческом возрасте является актуальным и перспективным направлением научного знания. Это обусловлено рядом факторов:

- личность с должным уровнем психологической культуры (другими словами, с устоявшейся системой идей, принципов, убеждений, способностей, позволяющих субъекту выделить максимально оптимальный способ совершенствования своей жизнедеятельности, обеспечивающий эффективное выполнение деятельности) способна отвечать современным требованиям образовательного и профессионального пространства (всесторонняя развитость, готовность к принятию решения в незнакомых для себя ситуациях, готовность к переменам и т.д.);
- исследование механизмов, закономерностей и принципов развития оптимального уровня психологической культуры личности, способствует подготовке специалистов отвечающих современным требованиям рынка труда;
- исследование психологической культуры личности в контексте интегральной индивидуальности, дает возможность построения целостного, системного, отвечающего запросам современного этапа развития психологии, знания, как о психологической культуре личности, так и об основных закономерностях интегральной индивидуальности студенчества.

Исследуя влияние психологической культуры личности на структуру интегральной индивидуальности в студенчестве, мы ставим перед собой следующие задачи:

- выявить и изучить уровень психологической культуры личности и его влияние на структуру интегральной индивидуальности, как студентов младших курсов (1 курс), так и старшекурсников (4 курс);
- выявить и изучить динамику структур интегральной индивидуальности в зависимости от уровня психологической культуры личности (путем анализа и сравнения полученных результатов у студентов 1 и 4 курсов);
- изучить влияние образовательного пространства классического университета на развитие психологической культуры личности студента (путем анализа и сравнения полученных результатов у студентов 1 и 4 курсов);
- полученные и обобщенные результаты использовать для составления рекомендаций по оптимизации развития психологической культуры личности как структурного составляющего интегральной индивидуально-

сти, что по нашему мнению должно сыграть позитивную роль в становлении профессионала.

Достижения поставленных задач не возможно без опоры на уже имеющиеся знания. Теоретико-методологической основой настоящего исследования являются следующие научные направления: акмеологический подход в психологии (Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Н.В. Кузьминой, А.А. Деркач Е.В. Селезнева); теория интегральной индивидуальности (Мерлин В.С., В.В. Белоус, Б.А. Вяткин); компетентностный подход в образовании (Зимняя И.А. Лебедев О.Е.).

Одним из центральных понятий нашего исследования является «психологическая культура личности». Это понятии широко изучено в работах А.А. Деркач, Е.В. Селезневой в рамках акмеологического подхода.

Для понимания акмеологического подхода необходимо раскрыть понятие «акмеология». Слово «акмеология» восходит к древнегреческому «акме», происходящему в свою очередь от слова «axis» («острие») и означающему: «высшая степень чего-либо, цвет, цветущая пора» [1]. Понятие «акмеология» впервые было введено Н.А. Рыбниковым в 1928 году для обозначения особого раздела возрастной психологии — психологии зрелости или взрослости. По мнению А.А. Деркач, акмеология — область знания в системе наук о человеке, выявляющая факторы и условия самореализации творческого потенциала человека на пути к высшим достижениям в жизни и деятельности (профессиональным и непрофессиональным) [3].

Центральной задачей акмеологии, по мнению А.А. Деркач, является определение закономерностей, условий и факторов, обеспечивающих возможность достижения высшей ступени развития человека, его акме, а также выявления возможных препятствий, возникающих на этом пути [2, 3].

Общеметодологическими принципами акмеологии являются: принцип детерминизма, принцип социальной обусловленности личности, принцип развития и принцип ценности гуманизма. К конкретным методологическим принципам акмеологии относятся: принцип субъекта деятельности, принцип жизнедеятельности, принцип потенциального и актуального, принцип моделирования, принцип оптимальности, операциональнотехнический принцип, принцип обратной связи [3].

В акмеологических исследованиях культура рассматривается как личностная и деятельностная характеристика человека (О. С. Анисимов, С. А. Анисимов, В. Вичев, Г. И. Марасанов). Определяющим при этом является социально-философское понимание культуры в ее гуманистической направленности, поскольку оно выводится из генетической связи личности и деятельности и предполагает социокультурную регуляторную активность личности при овладении предметом деятельности. Культура здесь выступает как система идей, принципов, убеждений, способностей, позволяющая субъекту выделить максимально близкий к оптимальному способ совершенствования своей жизнедеятельности, обеспечивающий эффективное выполнение деятельности [2, 3].

Теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, получившая свое развитие в трудах В.В. Белоуса, Б.А. Вяткина и др., для нашей работы имеет фундаментальное значение, как в теоретическом, так и в методологическом плане.

Мерлин сформулировал принцип многозначной зависимости психического от нервно-физиологического. Теория интегральной индивидуальности была выдвинута Мерлиным с опорой на универсальные общепсихологические принципы: принцип субъекта в трактовке С.Л. Рубинштейна и А.В. Брушлинского и принцип системности. Первые наброски теории были представлены им в 1975 году на симпозиуме, посвященном дифференциальной психофизиологии и ее генетическим аспектам. «Имеющиеся данные, - писал Мерлин, позволяют рассматривать совокупность изучавшихся индивидуальных свойств человека как большую иерархическую саморегулируемую систему, которую мы обозначили как интегральную индивидуальность. Биохимические свойства личности и личностные статусы представляют собой разные иерархические уровни этой системы» (Мерлин В.С. 1996 — 446с) [6].

Таким образом, интегральная индивидуальность, по Мерлину, — это иерархически упорядоченная система свойств всех ступеней развития материи — от физических, биохимических, физиологических, нейродинамических (свойств организма), психодинамических (свойств индивида), личностных свойств и т. д. вплоть до групповых и общественно-исторических.

Говорить об оптимизации подготовки профессионала (через оптимизацию уровня психологической культуры личности) невозможно без учета основных положений компетентстного подхода.

Возникновение компетентностного подхода обусловлено изменениями в характере образования в его направленности, целях, содержании – все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов. Подобные процессы происходят под влиянием изменений в обществе, главным из которых является ускорение темпов его (общества) развития. Современные исследования в области рынка труда привели к формуле, которую можно определить таким образом: необходим переход от хорошего специалиста – к хорошему сотруднику. Понятие «хороший сотрудник», конечно, включает качества хорошего специалиста, т.е. определённой специальной, профессиональной подготовленности , но вместе с тем это понятие более емкое и сложное [4, 5].

Важно отметить, что категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения).

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность, при этом первое из них включает

совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, а второе соотносится с владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [4, 5, 7]. В этом же контексте функционирует и понятие «образовательной компетенции», понимаемой как совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности [7].

Таким образом, методологической и теоретической основой исследования являются:

- 1. основные положения и принципы акмеологического подхода в психологии (Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Н.В. Кузьминой, А.А. Деркач Е.В. Селезнева):
- 2. основные положения и принципы теории интегральной индивидуальности (Мерлин В.С., В.В. Белоус, Б.А. Вяткин);
- 3. компетентностный подход в образовании (Зимняя И.А. Лебедев О.Е.).

Литература

- 1. Бейсман А.Д. греческо-русский словарь. М.: ГЛК Ю.А. Шичалина, 1991.
- 2. Деркач А.А., Селезнева Е.В., Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. — М.:Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК». 2006. — 496 с.
- 3. Деркач А.А., Акмеологические основы развития профессионала. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК». 2004. 752 с.
- 4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня.-2003.-№5.-С.34-42.
- Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школные технологии. – 2004. №5.-С3-12.
- 6. Мерлин В.С., Психология индивидуальности: Избранные психологический труды. Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996 446с.
- 7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции "Обновление российской школы" (26 августа - 10 сентября 2002 г.). – http://www.eidos.ru/conf/

Связь с автором: aac190013@rambler.ru

М.Н. Гапоненко

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛИЦЕЯ)

Мурманский гуманитарный институт г. Мурманск, Россия

Профессиональная деятельность — важнейшая сторона жизнедеятельности человека, которая обеспечивает самореализацию личности, актуализацию всех её возможностей. Важное значение в этом имеет психологическая готовность к профессиональному обучению и профессиональной деятельности. Проблему психологической готовности к различным видам профессиональной деятельности разрабатывали К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.А.Деркач, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, А.К.Маркова, С.Л.Рубинштейн, Д.Н.Узнадзе, Е.П.Ильин и другие ученые.

На стыке старшего подростничества и раннего юношества возникает центральное новообразование данного возраста – потребность личности в самоопределении. Данная потребность характеризуется становлением самосознания и устойчивого образа своей личности, своего Я, открытием молодыми людьми своего внутреннего мира, формированием ценностных ориентаций. Самоопределение связано с «необходимостью ... решить проблему своего будущего» [2, с. 31].

В обобщенном виде самоопределение рассматривается как «готовность человека осознанно и самостоятельно планировать и реализовывать перспективы своего развития» [3]. Оно отображает процесс поиска и приобретения профессии.

Главной целью профессионального самоопределения Н.С.Пряжников обозначает «формирование у школьника ... внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного и личностного), готовности рассматривать себя развивающимся во времени и самостоятельно находить личностно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности» [8, с. 30]. Здесь очень важна самостоятельность выбора, его устойчивость и необходимость реализации этого выбора в последующих действиях.

Психологические механизмы профессионального самоопределения рассмотрены рядом авторов. Они указывают на роль осознания «хочу»-«могу»-«есть»-«требуют» относительно выбираемой профессии (Е.А.Климов, А.М.Кухарчук, А.Б.Ценципер, А.Н.Леонтьев и др.).

Основным условием профессионального самоопределения является наличие у человека развитого самосознания с актуализированной способностью познавать себя и окружающий мир, осознавать уникальность своих особенностей, реальных и потенциальных способностей и возможностей, интересов и ценностей, перспектив личностного и профессионального роста [4, с. 150].

Психологическая готовность к будущей профессиональной деятельности представляет собой определенное психическое образование, в котором проявляются соответствующие ему сформированный образ профессиональной деятельности; развитый у личности внутренний настрой на достижение успеха в профессиональной деятельности; сформированные представления о необходимых профессионально важных качествах специалиста и их соотнесением со своими способностями и возможностями. Для молодых людей важны три взаимосвязанных, взаимообусловленных и взаимодополняющих компонента: образ профессии – определенный социальный эталон профессионала, стереотип той или иной специальности, дополненный собственными впечатлениями о данной профессии; образ себя, соотнесенный с данной специальностью, трансформированный на ее основе (оценка своей профессиональной пригодности и пригодности профессии для себя); образ вероятного будущего - социальное положение, возможности личностного роста, самореализации и т.д. [7, с. 25].

Структура психологической готовности к сложным видам деятельности включает в себя ряд личностных характеристик, основными из которых являются:

- мотивационные устойчивые профессиональные намерения, готовность к самостоятельному выбору профессии, принятие решения с учетом индивидуальных склонностей;
- познавательные осознанность обучающимися особенностей обучения, необходимости профессиональной подготовки к предстоящей профессиональной деятельности;
- эмоциональные отношение обучающихся к характеру, процессу и результатам обучения;
- волевые управление собой и мобилизация сил, преодоление сомнений, боязни, сосредоточенность на задаче.

Мотивация признаётся существенным обстоятельством процессов личностной активности и развития, причин и механизмов целенаправленного поведения. В течение жизни у каждого человека формируется определённая система мотивов, одни из которых становятся доминирующими, другие — подчинёнными. Эту систему в психологии часто называют мотивационной сферой [5, с. 354].

Одним из направлений формирования мотивационной сферы профессионала является поиск в профессиональной деятельности сторон, элементов, свойств, которые могут стать предметами для удовлетворения социальных, материальных и других потребностей человека. Характер мотивационной сферы труда раскрывает то, ради чего человек действует, к чему он готов, настроен, стремится. Однако мотивы получения профессии не у всех обучающихся сформированы. Из общего числа опрошенных, поступивших на 1 курс (164 человека) 4% - привлекает бли-

зость учебного заведения к дому, получение стипендии, знакомство с новыми людьми. Внешние положительные мотивы (профессия является высокооплачиваемой; позволяет работать близко от дома и т.д.) присутствуют у 14% обучающихся; внутренние индивидуально значимые мотивы (профессия требует общения с разными людьми, соответствует способностям обучающихся, способствует умственному и физическому развитию, дает возможность проявить творчество) - 31%; внутренние социально значимые мотивы (когда профессия предполагает высокое чувство ответственности, дает возможность приносить людям пользу, возможность для роста профессионального мастерства) – 51%, у 21 человека (13%) в равной степени оказали влияние на выбор профессии и социальные и индивидуальные мотивы.

Результаты изучения мотивов выбора профессии показали, что преобладающими являются социально значимые мотивы. Молодыми людьми анализируются и такие важные факторы, как востребованность профессии на рынке труда, возможность карьерного роста.

То, что происходит в мотивационной сфере человека находит отражение в профессиональном интересе. Профессиональный интерес, по мнению А.Г. Антиповой, - это направленность личности на успешное овладение избранной профессией, основанную на осознании её общественной и личной значимости. Он выражается в намерении обучающихся глубже познанть свою профессию, в добросовестном отношении к овладению профессиональными умениями, навыками, в психологической и практической готовности работать по избранной профессии [1, с. 6]. Профессиональный интерес возникает на стадии выбора профессии, обозначая избирательную активность в отношении предполагаемой профессии [6]. Проявляется интерес в положительной эмоциональной реакции и интеллектуальной познавательной активности.

Проведенные исследования среди первокурсников показали, что 67% обучающихся называют интерес как один из ведущих мотивов выбора профессии. Однако отмечается, что присутствие интереса к профессии не всегда сопровождается реальными представлениями о содержании предстоящей профессиональной деятельности, условиях труда и т.д.

Таким образом, профессиональный интерес как направленность личности на успешное изучение избранной профессии является основой формирующихся способностей и склонностей обучающихся; возникший профессиональный интерес становится движущей силой развития лишь в том случае, если он имеет не эпизодический, а постоянный характер; успешное овладение производственными умениями и навыками зависит прежде всего от отношения обучающихся к труду и учению, от интереса к своей будущей профессии и к учебным занятиям; интерес стимулирует деятельность, а в деятельности формируются способности; неустойчивость профессионально направленных интересов приводит к существенному ослаблению мотивирующей роли интереса в выборе профессии, а

если обучение и практика оптимально организованы, то положительное отношение к профессии закрепляется.

Литература

- 1. Антипова Л.Г. Дидактическая система формирования профессиональных интересов у учащихся средних профтехучилищ. М.: Высш. шк., 1986.
- 2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978, № 4. с. 23-35.
- 3. Буякас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. 2002. № 2.
- 4. Катаева Л.И., Полозова Т.А. К вопросу о профессиональном самоопределении личности в пространстве становления нового российского общества // // Мир психологии, 2005, № 1. С. 147-156.
- 5. Ломов Б.Ф. Психическая регуляция деятельности: Избранные труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 624 с.
- 6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
- 7. Обносов В.Н. Представление о профессии как фактор профессионального самоопределения учащихся ПТУ. Дисс. ...канд. психол. наук. М., 1998. 176 с.
- 8. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. Москва-Воронеж, 1996.

Связь с автором: marinagaponenko@mail.ru

Е.В. Голубева

ФАКТОРЫ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Технологический институт Южного федерального университета г. Таганрог, Россия

Требования современного общества, претерпевшего существенные изменения социально-экономического характера, определяют одну из важных задач социализации — формирование экономически грамотного человека, способного принимать решения в разнообразных ситуациях экономической деятельности, проявлять деловую активность. Под экономической социализацией понимают процесс экономического становления личности, вхождения человека в экономику, его подготовку и включение в экономические отношения. Подготовка к этому процессу начинается еще в дошкольном возрасте, а наиболее сензитивным к формированию базисных элементов экономической культуры, на наш взгляд, является младший школьный возраст благодаря таким его психологическим ново-

образованиям, как: расширение интеллектуальных возможностей, возрастание устойчивости мотивационной сферы, развитие навыков общественного поведения.

Социализация осуществляется в результате воздействия множества обстоятельств, факторов. К важнейшим факторам социализации относятся учебные организации, средства массовой коммуникации, группы сверстников, семья. Рассмотрим воздействие перечисленных факторов социализации на подрастающее поколение и их роль в формировании ценностного отношения ребенка к экономической реальности.

1. Учебные организации как фактор экономической социализации

В современной России идет активный процесс «экономизации» школьного образования, внедрения экономических знаний. Трудности, связанные с процессом организации экономического образования, включают: проблемы содержания обучения, методические, кадровые проблемы и др. Как отмечает Л.И.Поройко, в целом ситуация с преподаванием основ экономики в школе может расцениваться как поисковая на пути к выработке единой концепции базового и непрерывного экономического образования [7]. Ситуация, сложившаяся в настоящее время в школьном экономическом образовании, как представляется, не обеспечивает достижение целей экономической подготовки в школе.

2. Средства массовой коммуникации как фактор экономической социализации

Ребенок рано начинает испытывать воздействие средств массовой коммуникации, первое место среди которых по своему влиянию на детей занимают электронные: телевидение, видео и др.

С точки зрения экономической социализации, особую важность представляет анализ воздействия рекламы на детей. Как было показано в исследованиях [1], [5], телевизионная реклама, безусловно, влияет на детей различных возрастных групп, особенно на дошкольников и младших школьников. В формировании взгляда на рекламу у младших детей важнейшее значение имеет отношение к ней их родителей. Авторы предполагают, что полученные ими факты выявляют опосредующую функцию семьи, корректирующей воздействие телевизионной рекламы на ребенка.

Результаты исследований показали, что реклама при условии выполнения семьей ее опосредующей функции не играет решающей роли в формировании потребительских предпочтений у детей.

3. Группы сверстников как фактор экономической социализации

Обязательным условием социализации ребенка является его общение со сверстниками, которое складывается в таких малых группах, как группы детского сада, школьные классы, различные неформальные группы. Межличностные отношения ребенка со сверстниками характеризуются возрастной динамикой. Взаимоотношения дошкольников ситуативны и неустойчивы. Межличностные отношения младших школьников отличаются большей устойчивостью и во многом определяются успешностью сверстников в учебе. Для подростков общение со сверстниками — самостоятельная и значимая сфера жизни. Неуспех в общении со сверстниками на любом этапе развития ребенка затрудняет процесс социализации.

Группы сверстников открывают широкие возможности для постижения, в том числе, мира экономики, ценностного освоения экономической реальности. Обмениваясь или делясь со сверстниками собственными вещами (канцелярскими принадлежностями, игрушками), выбирая и приобретая подарок для друга, дети приобретают опыт экономических отношений. В некоторых случаях в группах детей возможны отношения, основанные на материальной выгоде, когда дети «зарабатывают» себе популярность, проявляя «щедрость» к сверстникам.

Большую роль в формировании эмоционально-ценностного отношения к экономической реальности имеет опыт совместной деятельности, предполагающей ориентацию на потребности и интересы сверстника и всего коллектива. Как указывают И.Б.Котова, Е.Н.Шиянов, младшие школьники уже понимают потребность сверстника в кооперации, умеют координировать взаимодействия и соучаствовать. Однако подобные формы гуманного отношения проявляются далеко не всеми детьми. При полном осознании нужд и желаний сверстников ребенок может их игнорировать или преследовать собственные цели, проявляя равнодушие и жадность [6].

Таким образом, общество сверстников детей является моделью взрослого общества и отражает как его позитивные, так и негативные тенденции ценностного развития.

4. Семья как фактор экономической социализации

Социализация в семье реализуется в процессе родительского воспитания. Воспитание представляет собой часть процесса социализации и рассматривается как целенаправленная и сознательно контролируемая социализация.

Семья как институт социализации обладает уникальной характеристикой, которой является близость, представляющая исключительную воспитательную ценность. Близость определяет глубину усвоения ребенком в процессе подражания и сопереживания нравственных позиций родителей, проявляющихся в их привычках, суждениях и оценках, в их отношении к другим людям, обществу, событиям. Мотивационноценностная сфера ребенка наиболее чувствительна к влиянию со стороны родителей.

Обращаясь к проблеме межпоколенной преемственности семейных ценностей, И.Ф.Дементьева отмечает, что, в целом, у молодого поколения наблюдается признание значимости ценностей, прививаемых старшим поколением в семье. Так, например, рейтинг такой семейной ценности, как профессиональные интересы, отношение к работе достаточно высок (готовы следовать такой родительской модели поведения в среднем 62% опрошенных) [3].

Анализ семьи как фактора экономической социализации ребенка показывает, что семейная экономика имеет большое значение и является первичной средой, влияющей на экономическое поведение индивида [4]. Экономическое воспитание начинается в семье, ее жизненный уклад дает первые представления о деньгах, зарплате, здесь ребенок впервые получает опыт экономических отношений, включаясь в экономическую подсистему семьи [7].

Особую роль семьи в экономическом воспитании ребенка отмечают также исследователи И.А.Сасова [8], Т.В.Боровикова [2]. Авторы придают особое значение этическому наполнению экономических категорий, так как одобряемые семьей поступки и действия ребенка напрямую связаны с усвоением им нравственных норм общества.

Таким образом, семья по сравнению с другими институтами социализации обладает рядом преимуществ в осуществлении экономического аспекта воспитания. Во-первых, экономика семьи позволяет реализовать ярко выраженный прикладной характер экономического воспитания. Вовторых, семья играет важнейшую роль в формировании у детей ценностных ориентаций, иерархии духовных и материальных ценностей, тем самым, обеспечивая формирование у них мотивов экономического поведения и ценностного отношения к нему. Объяснения родителей, их пример, семейная атмосфера вырабатывают у детей критерии оценки добра и зла, допустимого и порицаемого, справедливого и несправедливого. В ситуации изменений в российском обществе и возникшей неопределенности целей в деятельности ряда социальных институтов, семья может служить противовесом негативных воздействий и условием адекватного воспитания подрастающего поколения.

Литература

- Авдеева Н.Н., Фоминых Н.А. Психологическое воздействие телерекламы на детей // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 4. – С.12–24.
- 2. Боровикова Т.В. Роль семьи в формировании экономической культуры развивающейся личности // Материалы II научно-практической конференции. Семья в процессе развития. М., 1998. С.69-71.
- 3. Дементьева И.Ф. Трансформация ценностных ориентаций в современной российской семье // Вестник РУДН, серия Социология. 2004, №6-7 -. С. 150-160.
- 4. Задорожнюк И.Е. Экономические психологи о проблемах социализации // Вопросы психологии. 2003. № 1. С. 147-149.
- Кетько С.М., Лазарева Н.Э., Овчинников М.В. Социокультурные изменения сознания ребенка, детерминированные мотивирующим воздействием рекламы // Материалы конференции «Социально-гуманитарные исследования: проблемы общественной востребованности». [Электрон. ресурс] Режим доступа: World Wide Web. URL: http://www.iriss.ru
- 6. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. Ростов н/Д: РГПУ, 1997. 144 с.
- 7. Поройко Л.И. Структура школьного курса экономики и методика его преподавания // Яросл. пед. вестник. 1997. № 1. С. 93-96.
- 8. Сасова И.А. Экономическое воспитание детей в семье. М., 1989. 188 с.

А.П. Елисеева. И.О. Савина

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова г. Абакан, Хакасия

Ранний возраст является благоприятным периодом для освоения речи. На втором году жизни у ребенка возрастает интерес ко всему окружающему: он хочет все увидеть, познать, взять в руки. Эти желания превышают возможности ребенка, и он вынужден обратиться за помощью к взрослому. Однако имеющихся средств общения (жесты, мимика, отдельные слова) ребенку уже не хватает, чтобы быть понятым, чтобы его возросшая потребность в общении была удовлетворена. Возникает противоречие, которое разрешается путем возникновения новой формы общения — активной самостоятельной речи. Его речь становится понятной для окружающих вне конкретной ситуации, а это свидельствует о том, что после 2,5 лет малыш овладевает необходимым минимумом речевых умений. Исследования фиксируют качественный скачок в развитии речи ребенка в период от 2,5 до 3 лет.

Достаточный уровень понимания речи обеспечивает бурный рост словарного запаса. Если у ребенка 2 лет он составляет примерно 300 слов, то к трем годам достигает уже 1000 – 1200 слов.

Кроме быстро растущего словаря конец 2-го года жизни характеризуется усвоением грамматического строя предложений. Известный ученый-лингвист А. Н. Гвоздев отмечал, что слова-предложения по своему значению представляют законченное целое, выражающее какое-либо сообщение. Дети говорят о том, что делают, видят, что в данный момент происходит. Таким образом, однословные предложения можно отнести к ситуативной речи. Она понятна собеседнику только при учете жестов, движений, мимики, интонации [1].

Появление двухсловного предложения вызвано новыми потребностями, возникшими как результат противоречия между прежней формой речевого общения и необходимостью ребенка более точно выразить свои желания.

Второй период в овладении грамматикой — это период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Он характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, усвоением служебных слов. К трем годам ребенок овладевает почти всеми падежами и всеми предметными отношениями, которые с их помощью выражаются.

В словаре детей 3-го года жизни, по данным В. В. Гербовой, преобладают существительные, обозначающие средства передвижения, предметы обихода и объекты живой природы [2].

На третьем году жизни дети часто используют глаголы. У них формируется умение сопровождать речью свои действия. После 2,5 лет в активном словаре возрастает количество прилагательных и наречий, широко представлены местоимения. Все это помогает ребенку делать простые умозаключения, словесно оформлять впечатления от окружающего.

Во втором полугодии третьего года жизни дети активно осваивают служебные слова, необходимые для выражения синтаксических отношений.

На протяжении раннего возраста словарь ребенка усложняется — многозначность слова сменяется более высокой устойчивостью, ярко выражена предметная отнесенность слова.

В раннем возрасте возникает и описательная речь ребенка. Появление ее связано с расширением круга общения дошкольника, его представлений, с ростом его самостоятельности. Ситуативная, свернутая речь уже не может обеспечить полного взаимопонимания, когда, например, ребенок хочет рассказать воспитателю о событиях, происшедших в семье или во дворе, в которых педагог не принимал участия.

Жесты, мимика, так широко используемые в ситуативной речи, в этом случае ребенку не могут существенно помочь. Возникшее противоречие между потребностью в общении, взаимопонимании и ограниченностью имеющихся средств ведет к возникновению описательной, развернутой речи.

Важная роль в ее формировании принадлежит взрослому, который знакомит ребенка с примерами такой речи, ее эталонами (сказки, рассказы).

Получает дальнейшее развитие в раннем возрасте и понимание речи ребенком. По данным А. А. Люблинской особое значение при понимании речи имеет вычленение ребенком самих действий с предметами и обозначение взрослыми этих действий в словах. Ребенок способен понять поручение и инструкцию взрослого, что является одним из важнейших условий формирования «делового» общения взрослого и ребенка, а также позволяет руководить поведением ребенка при помощи речи. Поводом для действий ребенка является уже словесное обращение, чего не наблюдалось в период доречевого общения [3].

На третьем году понимание речи возрастает и по объему, и по качеству. Дети понимают уже не только речь-инструкцию, но и речь-рассказ. В сказке, рассказе, стихотворении сообщается много информации о предметах и явлениях, недоступных непосредственному опыту.

Третий год жизни характеризуется возрастающей речевой активностью ребенка. Расширяется круг его общения, он инициативен в завязывании разговора даже с незнакомыми людьми. Повышается речевая активность во время игр и самостоятельной деятельности ребенка. Дети не только сами очень разговорчивы, но и прислушиваются к речи, не обращенной непосредственно к ним; легко запоминают и воспроизводят небольшие стихи и сказки.

Совершенствуется в раннем возрасте и звуковая сторона языка. Она включает в себя различение звуков языка (фонематический слух) и формирование правильного произношения звуков речи. Сначала ребенок улавливает общую ритмико-мелодическую структуру слова или фразы, а в конце второго, на третьем году жизни строится правильное произношение звуков. Это повышает требования к речи взрослых. Очень важно, чтобы она была правильной, все звуки, произносимые взрослыми, были четкими, а ритм речи – не слишком быстрым. Если речь ухаживающего за ребенком взрослого имеет дефекты – картавость, шепелявость, заикание, то эти дефекты будут воспроизводиться ребенком. Вся огромная работа, которую проделывает ребенок, учась отличать одно слово от другого, является прежде всего работой над материальной, звуковой стороной языка. Дети любят произносить какое-нибудь слово, часто искаженное или ничего не значащее, только потому, что им нравятся звуки этого слова. Рифмотворчество является неизбежной и очень рациональной системой упражнений в фонетике.

Если все условия первых лет жизни ребенка благоприятствуют его развитию, то к трем годам процесс формирования речи в основном завершается: ребенок понимает разговорную и повествовательную речь, соответствующую уровню его развития, владеет навыками активной речи, необходимыми для общения с окружающими; он овладевает синтаксической структурой речи, управлением и согласованием слов, употребляет распространенные и сложные предложения. Ему предстоит только дальнейшее совершенствование речи в связи с прогрессирующим общим развитием.

Литература

- Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса. М.: КомКнига, 2005. – 320с.
- 2. Гербова В. В. Занятия по развитию речи с детьми 2 4 лет (младшая возрастная группа): Кн. для воспитателей детского сада. М.: Просвешение. 1993. 127с.
- 3. Люблинская А. А. Беседы с воспитателем о развитии ребенка. М.: Учпедгиз, 1962. 279с.

Связь с авторами: Ira-sav@inbox.ru

Ю.О. Калашникова

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Белгородский государственный университет г. Белгород, Россия

Изменения конецформыначалоформысоциально-политического и экономического характера, происходящие в настоящее время в российском обществе вызывают значительное психическое, личностное и межличностное напряжение. Современная ситуация предъявляет высокие требования к человеку, изменяя характеристики его включенности во все жизненные сферы. В этих условиях особую роль играет субъектность как свойство личности, в основе которого лежит отношение к себе как к деятелю, соотносимое с активным, творческим преобразованием себя и окружающего мира.

Огромное значение приобретает развитие субъектности в старшем школьном возрасте, специфика социальной ситуации развития которого в том, что общество ставит перед молодым человеком жизненно важную задачу осуществить именно в этот период профессиональное самоопределение в плане реального выбора. В свою очередь, задача профессионального самоопределения принципиально не может быть успешно решена без решения более широкой задачи личностного самоопределения, включающей построение целостного замысла жизни, самопроектирование себя в будущее.

И.В. Дубровина полагает, что главным новообразованием ранней юности является готовность (способность) к личностному и жизненному самоопределению [3].

Успешное осуществление этих задач невозможно без развитой субъектности личности. Именно такие ее характеристики как активность, ответственность, самостоятельность, саморегуляция деятельности и обеспечивают высокий уровень готовности к жизненному и профессиональному самоопределению.

Согласно национальной образовательной инициативе "Наша новая школа", главная задача современной школы - это конецформыначалоформыраскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. конецформыначалоформыШкольное обучение должно способствовать личностному росту так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзные цели, уметь реагировать на разные жизненные ситуации. Но на данный момент школа, несмотря на поставленные перед ней задачи личностного развития учащихся, на практике практически не осуществляет их. Старший школьник чаще всего остается пассивным накопителем знаний, умений и навыков, в то время как его профессиональноличностный потенциал остается нереализованным. Существует опас-

ность, что школьник в своей последующей учебно-профессиональной и профессиональной деятельности не сможет быть компетентным и качественно осуществлять ее.

Поэтому становится актуальным изучение особенностей субъектности современных старших школьников, а также поиск способов и условий развития субъектности еще на этапе школьного обучения.

Проблема развития субъекта и субъектности стала предметом научного анализа в работах С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, В.А. Петровского, К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, О.А. Конопкина, В.И. Слободчикова, А.К. Осницкого и др.

Проблема активности личности, ее субъектная "ипостась" нашла убедительное отражение в работах С.Л. Рубинштейна. В понятии субъекта отражается суть всей философско-психологической концепции С.Л. Рубинштейна, к основным характеристикам которого он относил: активность, внутреннюю самоценность, избирательность, индивидуальность и целостность, развитие как особое качество его способа существования, состоящее в способности становиться субъектом. Личность в качестве субъекта обладает развитой способностью организовывать и структурировать свою жизнь, регулировать ее ход, выбирать и осуществлять избранную стратегию [6].

Активность как один из главных факторов развития личности рассматривается в работах Б.Г. Ананьева. Он подчеркивал, что человек становится субъектом посредством реализации собственной деятельности, в связи с этим понятие "субъект" и "деятельность" неотделимы друг от друга [2].

К.А. Абульханова-Славская предложила трактовку субъекта жизни, активно преобразующего обстоятельства собственной жизни и формирующего в определенных границах позицию и линию своей жизни. Субъект жизни — ее организатор, способный самостоятельно направить события, изменить ход своей жизни. Она раскрывает субъекта через категорию жизненной позиции, означающей способ самоопределения личности в жизни, "совокупность реализованных жизненных отношений, ценностей, идеалов и найденный характер их реализации, который и определяет дальнейший ход жизни" [1; с.49]. Активность личности трактуется ею через способность к самоорганизации, саморегуляции, к развитию и осуществлению себя как субъекта жизнедеятельности [1].

В.А. Петровский определил, что феномен субъектности состоит в том, что человек полагает себя в качестве причины своего собственного бытия в мире, что обнаруживается в актах свободного выхода за границы предустановленного (проявления активной неадаптивности человека), отражения себя в других ("бытие в другом" и "для других") и в самом себе ("бытие в себе" и "для себя") [5].

В.А. Татенко отмечает, что нельзя приписывать обществу роль субъекта, творца человеческого в человеке. Ребенок изначально полагается как полноценный субъект собственного психического развития, вступающий в активное взаимодействие с социальной средой [7].

А.К. Осницким было установлено, что субъектное отношение к учебной и трудовой деятельности обусловлено взаимодействием ряда необходимого и достаточного числа параметров: активности, направленности, осознанности, умелости в действиях и склонности к сотрудничеству, т.е. умения координировать свои усилия с усилиями других. Субъектное отношение к выполняемой деятельности реализуется в обращенности человека к своим внутренним резервам, возможностям выбора средств осуществления деятельности, что, в конечном счете, определяется взаимодействием сформированных умений саморегуляции и компонентов субъектного опыта [4].

На сегодняшний день в психологии отсутствует единый подход к проблеме субъектности. Ряд авторов рассматривают субъектность как свойство личности (Е.Н. Волкова, И.А. Серегина), как особый уровень развития личности (Б.Г. Ананьев), как целостную характеристику активности человека (А.К. Осницкий), как деятельностно-преобразующий способ бытия человека (В.И. Слободчиков) и т.д.

В рамках проблемы субъектности изучены следующие аспекты: проблема субъектного развития личности будущего учителя (С.Н. Годник, Е.Н. Шиянов, В.А. Сластенин); субъектность педагога (Е.Н. Волкова), развитие субъектности в дошкольном возрасте (Ю.А. Варенова, Г.П. Позднякова, И.А. Большакова), развитие субъектности в младшем школьном возрасте (Н.Ю. Шуваева, М.А. Пыжьянова), развитие субъектности в подростковом возрасте (Т.И. Куликова, М.А. Щукина, О.А. Третьякова), особенности субъектности на поздних этапах онтогенеза (Н. Александрова). Но субъектность старших школьников и условия ее развития в период обучения изучены недостаточно.

Таким образом, мы видим явное противоречие: между требованиями современного общества, которое нуждается в инициативных, самостоятельных и ответственных за свой выбор гражданах, способных активно, творчески преобразовывать себя и окружающий мир и неготовностью системы школьного образования обеспечить развитие субъектности старших школьников; между значительным потенциалом личностноориентированного образования для субъектного развития человека и недостаточным его использованием в образовательном процессе.

Сложившаяся система обучения, воспитания подрастающего поколения не нацелена на формирование субъектных качеств, не опирается на внутреннюю логику их саморазвития и необходимые психологопедагогические средства.

Поиск таких средств, а также изучение условий, механизмов и факторов развития субъектности в старшем школьном возрасте представляет актуальную проблему исследований.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. – 299 с.

- 2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968. 339 с.
- 3. Дубровина И.В. Практическая психология образования. М.: ТЦ «Сфера», 2000.
- 4. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. М.: Знание, 1986. 77 с.
- 5. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М., 1992. 224 с.
- Рубинштейн С.Л. Человек и мир. //Проблемы общей психологии. М., 1976. - С. 253 - 381.
- 7. Татенко В.А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы. // Психологический журнал. 1995. Т.16. №3. С. 23-35.

Г.Н. Князева

ЗРЕЛОСТЬ КАК ФАКТОР АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО САМОДВИЖЕНИЯ СЛУШАТЕЛЯ ФПК К ВЕРШИНАМ ПРОДУКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кубанский государственный университет г. Краснодар, Россия

В Кубанском государственном университете в течение многих лет осуществляется акмеологическое исследование в системе повышения квалификации (ПК) специалистов образования. Основной состав слушателей ФПК КубГУ – преподаватели высших, средних профессиональнообразовательных учреждений, начального профессионального образования, а также руководители разноуровневых образовательных систем. Учебный процесс в системе ПК выстраивается на методологотеоретических концепциях психолого-акмеологической направленности. Значительная роль принадлежит использованию результатов комплексного исследования, проводимого под руководством Н.В. Кузьминой, её последователей в контексте разрабатываемой акмеологической теории продуктивной педагогической деятельности. Организация на этой основе практикоориентированной деятельности слушателей-преподавателей профессиональных школ нацелена на освоение ими путей и способов акмеологического самодвижения к вершинам профессионализма и высокопродуктивной педагогической деятельности. Главная цель - становление высшего уровня профессионализма преподавателей-созидателей высококачественного продукта - в виде важнейших психических новообразований, формирующихся у студентов - будущих специалистов: знаний, умений, профессионально важных личностных качеств, обеспечивающих им решение учебно-производственных задач и постоянно возникающих задач – жизненно актуальных. Акмеологическая направленность образовательного процесса в системе ПК предполагает системообразующим фактором именно продуктивный результат профессиональной деятельности специалистов образования. Понятие продуктивности деятельности как одно из важнейших в акмеологии сопряжено с важнейшими категориями данной науки: профессионализм, зрелая личность, созидающая деятельность, творческий потенциал. Акмеология ориентирована на "процесс достижения вершины мастерства в профессии, максимальной творческой самореализации специалиста и достижения высшей жизненной самореализации в зрелом возрасте" [2]. По Б.Г. Ананьеву, наступление зрелости человека как индивида (зрелости физической), личности (зрелости гражданской), субъекта познания (зрелости умственной), субъекта труда многоаспектно и во временном отношении происходит по-разному [1].

В зрелом возрасте актуализируется проблема акмеологического самодвижения личности как субъекта основных видов деятельности: труда, познания, общения. Б.Г. Ананьев, рассматривая человека в 4-х ипостасях (как индивида, личности, индивидуальности, субъекта деятельности в процессе онтогенеза – хода индивидуального пути развития), заложил основы акмеологической науки, изучающей возникновение, становление, развитие, формирование, проявление, реализацию на высшем уровне свойств, качеств, умений личности специалиста как субъекта профессиональной деятельности. Поскольку "жизнь взрослого человека - это движение, изменение, развитие" (Д.И. Фельдштейн), адекватной стоит задача его самодвижения - самоизменения, саморазвития и связанная с ней проблема рассмотрения зрелости как фактора акмеологического самодвижения специалиста на основе учёта психолого-акмеологических особенностей данного возрастного периода. Возраст специалистов образования, повышающих квалификацию на ФПК, соответствует периоду зрелости с его психологическими характеристиками. Зрелость как наиболее продолжительный этап онтогенеза главной отличительной особенностью имеет стремление человека к достижению "акме" - "вершинному" развитию всех своих способностей - духовно-нравственных, интеллектуальных, физических, профессионально-трудовых и к проявлению личностью себя как индивидуальности в общественно-социальной сфере. Такое стремление способствует углублению мотивации зрелой личности к акмеологическому самодвижению, к личностно-профессиональному акме. В понимании "акме" в акмеологической науке существуют различные акценты: акме - как состояние (А.А. Бодалёв), акме - как наивысшая продуктивность созидательной деятельности (Н.В.Кузьмина). Продуктивность - принципиально значимый термин для рассмотрения акмеологического самодвижения субъекта профессионадбной деятельности [7].

Для понимания проблемы акмеологического самодвижения слушателей системы повышения квалификации – специалистов образования к вершинам профессионализма и продуктивной деятельности, на наш взгляд, важное значение имеет психосоциальная теория Э. Эриксона, его возрастная периодизация [8].

Учёт теоретических положений концепции Э. Эриксона - одно из существенных условий оптимальной организации научно-учебного взаимо-

действия слушателей - специалистов образования и преподавателей-учёных ФПК, их совместных усилий, способствующих процессу самодвижения к вершинам продуктивности деятельности и профессионализма в системе повышения квалификации. В периодизации Э. Эриксона, включающей восемь стадий развития личности, особый интерес для образовательной системы ПК представляет седьмая стадия развития личности, границы возраста которой относительно подвижны (25-50, 30-65). В системе повышения квалификации слушатели преимущественно относятся к возрасту седьмой стадии — стадии зрелости, которую Эриксон считал центральной на протяжении онтогенеза. Она охватывает примерно 40 лет жизни. Это - самый длительный и самый значительный период жизни для людей. Главное в седьмой стадии принадлежит отношению человека к продуктам своего труда и к своему потомству, заботе о будущем человечества. Зрелый человек стремится именно к продуктивности и творчеству, к полной реализации своих ресурсов и сил.

На каждой стадии человек приобретает новое важное качество, т.е. личностное новообразование, закрепляющееся в структуре личности "на всю оставшуюся жизнь". Иными словами, происходит последовательное появление личностных новообразований, определяющих глубинное отношение личности к миру и к себе. Центральным новообразованием возраста зрелости, по концепции Эриксона, является продуктивность. Данное понятие включает продуктивность производственную, профессиональную и творческую. Поскольку психосоциальная концепция Э. Эриксона — о взаимоотношениях "Я" и общества и основы человеческого "Я" коренятся в социальной организации общества, важно учитывать, что седьмая стадия развития (зрелость) — это область таких социальных отношений, как "профессия", "родной дом", "продуктивность", "творчество", "работа".

Одним из важнейших факторов, влияющих на процесс акмеологического самодвижения профессионала, является социальная среда.

Исходя из тезиса, что "развитие — это прежде всего возникновение нового" и связывая стадии с возрастными центральными новообразовниямии, Л.С. Выготский в культурно-исторической концепции отводит решающую роль социальной среде. Он рассматривает понятие "социальная ситуация развития" как специфическое для каждого возраста отношение между развивающимся человеком и социальной средой. Социальная ситуация развития в зрелости определяется как ситуация максимальной самоорганизации в профессиональной деятельности, в семейных и других межличностных отношениях, как ситуация полного раскрытия зрелой личностью своего творческого потенциала в ближайшем социальном окружении. Этим подчёркивается важность субъект-субъектного общения, совместной деятельности в системе ПК и роли преподавания ФПК в создании условий, способствующих раскрытию творческого потенциала слушателей.

В целях содействия процессу самодвижения слушателей целесообразно, полагаем, учитывать особенности протекания кризиса периода

зрелости (к примеру, сложности, связанные с недостаточной продуктивностью, возможным личностным опустошением и т.д.). Этим обусловливается задача ориентации слушателей на самокоррекцию "Я"-концепции посредством самоанализа и создание условий для самостоятельного поиска и нахождения (насколько слушатель в этом нуждается) адекватного места своему творческому профессиональному "Я", для овладения креативными способами образовательной деятельности, поведения. С этой целью разрабатывается система индивидуальных заданий по активизации таких самостоятельных действий слушателей, как самопознание, критический самоанализ, самомобилизация, самореализация сильных сторон собственной личности, и деятельности, субъектности, переформирование целей, установок, мотивации по усилению позитивного самоотношения к себе как к профессионалу. Овладение такими приёмами активизирует процесс акмеологического самодвижения к вершинам продуктивной деятельности.

В настоящее время существуют различные точки зрения на проблему развития личности как субъекта професиональной деятельности в зрелом возрасте. Наш опыт взаимодействия со слушателями показывает, что акмеологический подход к организации образовательного поцесса на ФПК, связанный с учётом особенностей периода зрелости слушателей ФПК — специалистов образования, способствует (в той или иной мере) процессу их акмеологического самодвижения к вершинам личностнопрофессиона льного развития. Опора на наиболее значимые концептуальные положения психологов, акмеологов, связанные с возрастом зрелости личности, сочетание с подходом к образовательному процессу повышения квалификации специалистов на ФПК с позиций акмеологической теории самодвижения преподавателей к вершинам продуктивности педагогической деятельности и профессионализма является одним из аспектов осуществляемого нами акмеологического исследования.

Значимым теоретическим основаниям, позволяющим оптимизировать творческо-практическую деятельность слушателей на ФПК в процессе их акмеологиеского самодвижения, является проектирование и конструирование каждым из них собственной авторской системы деятельности (ACД). Моделирование ACД преподавателями профессиональной школы - малоизученная проблема, в кратковременных условиях обучения в системе ПК на ФПК особенно. Результатам нашего исследования посвящен ряд публикаций [3-6]. Конструирование АСД как средства личностнопрофесионального самодвижения зрелой личности специалиста к вершинам продуктивности деятельности обусловлено возможностями акмеологического подхода. Специальная система методов исследования акмеологического самодвижения слушателей разработана как специальный 3-х аспектный комплекс методов: стратегических, тактических и операциональных. Центрирующая роль принадлежит методу идеализированных моделей – образов: результата, структурных и функциональных компонентов образовательной системы повышения квалификации. Их назначение - пролонгированная диагностика и формирование "акмеисследовательских" умений у слушателей для последующей (по окончании ФПК) самодиагностики, самоанализа, самокоррекции, саморегуляции при самореализации в самостоятельной практической деятельности. Разработанный комплекс методов, предназначенный для проектирования и реализации АСД специалистов образования, направлен на организацию процесса самодвижения к вершинам продуктивности профессиональной деятельности преподавателей профессионально-образовательных систем в процессе непрерывного образования.

Литература

- 1. Б.Г. Ананьев. Психология и проблемы человекознания. М.-Воронеж: МПСИ. 1996.
- А.А. Деркач. Акмеологические основы. Москва-Воронеж. 2004. С. 8. -752 с.
- 3. Князева Г.Н. Акмеологический подход к исследованию самодвижения специалистов к вершинам профессионализма в системе повышения кваливикации // Акмеология 2003 (Юбилейный выпуск). Кузьмина Н.В., Зимичев А.М. (составление и редакция). Спб., Санкт-Петербургская Акмеологическая академия, 2003. С. 103-111.— 324 с.
- 4. Князева Г.Н. О проблеме личностно-профессионального акмеологического самодвижения / Акмеология: личностное и профессиональное развитие. Материалы Международной конференции, 7-8 октября 2004 г. М.: РАГС. С. 90-92.— 613 с.
- 5. Князева Г.Н. Закономерности взаимодействия преподавателя ФПК и слушателей-специалистов образования в процессе их акмеологического самодвижения / Современные проблемы развития фундаментального образования в национальных регионах России. Материалы международной научной конференции 26-27 октября 2007 года, посвящённой 100-летию со дня рождения Б.Г. Ананьева. Н.-Архыз. КГТА, 2007, ч.1. С. 216-220.— 384 с.
- 6. Князева Г.Н., Чепелева Л.М. Авторская система деятельности как фактор личностно-профессионального развития преподавателя вуза в системе повышения квалификации / Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы Всероссийской научной Internet-конференции 9-15 ноября 2009 г. Тамбов.: Изд. дом Тамб. Гос. Ун-та. 2009. С. 122-125. 232 с.
- 7. Кузьмина Н.В. (Головко-Гаршина). Предмет акмеологии. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Политехника, 2002. 189 с.
- 8. Эриксон Э.Г. Детство и общество. СПб: "Питер", 1996.

Связь с автором: galina-knyazeva10@yandex.ru

О.А. Расходова. Н.И. Калаков

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛИЗМА РУКОВОДИТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ

ЦСО граждан пожилого возраста и инвалидов г.о. Сызрань г. Сызрань, Россия

Проблема изучения ценностей является одной из центральных в общей психологии и психологии личности. Несмотря на огромное количество работ, понимание ценностей – их природы, функций, социальных и культурных аспектов, особенностей проявления в различных сферах жизнедеятельности человека и в его отношениях с другими людьми – нуждается в дальнейшем изучении и осмыслении.

Проблема изучения ценностей личности в настоящее время приобретает все более комплексный характер, являясь предметом различных социальных дисциплин, и представляет собой важную область исследований, расположенную на стыке различных отраслей знания о человеке педагогики. философии. социологии. психологии. Как отмечает Д.А.Леонтьев. у понятия ценность в гуманитарных науках во многом парадоксальная судьба. Современные психологи, обращаются к проблеме смыслопорождающей, смыслообразующей активности, которая определяется ценностной направленностью личности; к проблеме формирования и развития ценностных ориентаций, рассматривая их как компонент структуры личности, характеризующий направленность и содержание активности индивида, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Вплоть до 60-70 годов прошлого столетия большинство психологических исследований ценностей проходили с одной стороны, в рамках рассмотрения социального как внешнего по отношению к индивиду и чуждого ему (асоциальность в понимании человека), свойственного всем направлениям в западной психологии личности (психоанализ, бихевиоризм, гуманистическая психология).

Естественно, что ценности выступали как образования сугубо индивидуально-личностной природы, не имеющие никаких корней и соответствий в социальной реальности. С другой стороны (в советской психологии) господствовала тенденция сведения формирования личности на основе социальных воздействий. Ценности понимались как социальные образования, при этом полагался прямой механизм регулирующего действия социальных ценностей на деятельность.

Для большинства современных российских исследователей социальной работы характерно понимание ее сущности в определении Национальной ассоциации социальных работников США, которая отмечает, что социальная работа - это профессиональная деятельность оказания помощи индивидам, группам или общинам, усиление или возрождение их

способностей к социальному функционированию и создание благоприятных общественных условий для достижения этих целей.

В контексте рассмотрения проблемы успешности деятельности руководителя социальной сферы необходимо обратиться к вопросу взаимообусловленности личности и деятельности. Вхождение в профессиональную деятельность означает для личности новую «социальную ситуацию развития», которая оказывает важное формирующее влияние на человека, существенно изменяет и обогащает его мотивационнопотребностную сферу, интересы, способности, качества и свойства личности.

Деятельность специалиста не может осуществляться без развития профессионально обусловленных личностных качеств. Качества же воплощаются в профессиональной деятельности, оцениваются и получают развитие с позиций требований деятельности. Деятельность не получает успешного, продуктивного результата без готовности личности ее выполнять. Процесс взаимодействия личности и профессиональной деятельности в широком смысле является двусторонним. Формируясь в деятельности, приобретая свойственные представителям той или иной социальнопрофессиональной группы типичные свойства, качества, личность оказывает преобразующее воздействие на саму деятельность.

Процесс вхождения человека в профессию называют профессионализацией, определяя ее как целостный, непрерывный процесс становления личности специалиста и профессионала, который начинается с момента выбора профессии и длится в течение всей профессиональной жизни человека, завершаясь при прекращении профессиональной деятельности.

Этот процесс включает в себя:

- выбор человеком профессии, с учетом своих возможностей и способностей;
 - освоение правил и норм профессии;
- формирование и осознание себя как профессионала, обогащение опыта профессии за счет личного вклада, развитие своей личности средствами профессии и др.

Эффективность процесса профессионализации им определяется следующие показатели:

- объективные позволяющие судить о степени соответствия личности требованиям профессии;
- субъективные выявляющие степень соответствия профессиональной деятельности требованиям личности.

Профессионализация включает социализацию - процесс становления личности, предполагающий:

- усвоение и активную переработку под углом своих внутренних позиций человеком общественно выработанного опыта, отношений к миру, социальных норм, ролей, функций;

- становление у человека «Я-образа» и выработку у себя как личности, члена общества собственного мировоззрения, его реализацию в опыте взаимодействия с другими людьми;
- участие и вклад человека в дальнейшее развитие духовных ценностей:
- воспроизводство человеком социальных связей в своей активной деятельности, преобразование им самим социального опыта, продвижение его на новую ступень.

Мы полагаем, что выявление психолого-акмеологических особенностей личности и профессиональной деятельности руководителя социальной сферы выступает базой определения уровня развития его профессиональной компетентности и выработки путей развития профессионализма, а определяющим фактором в этом процессе выступает система жизненных ценностей руководителя социальной службы.

При построении модели развития профессионализма руководителя социальной службы нам было необходимо определить ее основные составляющие.

При формировании теоретической модели мы исходили из того, что профессионализм постоянно находится в развитии (от его самой низшей ступени до самой высшей), поэтому необходимо не только говорить о становлении профессионализма руководителя социальной сферы, важно проследить, как происходит его формирование в процессе управленческой деятельности, как развивается основная составляющая профессионализма - профессиональная компетентность в процессе прохождения руководителем разных стадий профессионализма.

При этом мы базировались на основных психолого-акмеологических принципах: системности, целостности, единства и взаимодетерминированности внешнего и внутреннего.

Построение теоретической модели исследования позволило определить и обосновать наиболее приемлемые методы настоящего исследования. В качестве основных методов исследования применялись теоретико-методологический анализ, обобщение и интерпретация научных данных, ретроспективный анализ, а также наблюдение, анкетирование, беседа, метод экспертных оценок, методики, выявляющие ценностные ориентации и ценности (М. Рокич).

В процессе исследовательской работы использовался анализ теоретических аспектов социальной работы, зарубежного и отечественного опыта данного вида деятельности, обучения социальных работников как в России, так и за рубежом.

Как показало проведенное нами на первом этапе выполнения настоящей работы собственное пилотажное исследование, действительно, руководители различных направлений социальной сферы значительно различаются по способам управленческой деятельности, системе планирования, общим принципам организации деятельности. Существуют различия и в особенностях личности руководителей различных сфер социальной работы (культуры, здравоохранения, образования, социальной защиты).

Анализ особенностей личности руководителя социальной службы, обусловленных спецификой профессиональной управленческой деятельности, показал наличие значимых взаимосвязей между системой жизненных ценностей и целым рядом психолого-акмеологических характеристик руководителей: возрастом, полом, уровнем образования, особенностями социальной ситуации развития, особенностями семьи и др.

Литература

- 1. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. М., 1983.
- 2. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: Издво АПН РСФСР, 1957. -517 с.
- 3. Деркач А.А., Орбан Л Э. Акмеологические основы становления психологически и профессионально зрелости личности. М., 1995. 187 с.
- 4. Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования. Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
- 5. Овсяник О.А. Технология социальной работы.- Методические рекомендации. Ульяновск, 1998.- 42с.

А.Ю. Трунов

ФАКТОРЫ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ РАБОТНИКОВ ЛОКОМОТИВНЫХ БРИГАД

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина г. Тамбов, Россия

Достижение максимальной эффективности в такой деятельности, как управление локомотивом, опирается не только на конкретные профессиональные знания и умения, но и на личностные ресурсы работника, его адаптированность, образ жизни и мотивацию деятельности. Однако исследования проблем профессиональной адаптации и развития личностного потенциала в операторских профессиях, несмотря на актуальность, остаются по большей части в сфере интересов инженерной психологии и не так полно представлены в акмеологической научной литературе, как исследования профессий типа «человек-человек». В этой связи можно отметить важность разработки акмеологических проблем в исследованиях деятельности работников локомотивных бригад [11].

Значение адаптации для успешности операторской деятельности не однозначно. Адаптация человека к профессии подразумевает два уровня изменений: приспособление психофизиологических процессов к особенностям профессиональной деятельности и приспособление личности к

требованиям профессиональной социальной среды. При этом, во-первых, достижение социальной адаптации как приспособление к требованиям общества может препятствовать адаптации физиологической, что было отмечено еще представителями психоанализа [13], а во-вторых, адаптация к привычным формам деятельности может не только препятствовать развитию и актуализации новых профессиональных способностей, но и приводить к свертыванию необходимых ориентировочных действий оператора [6].

На наш взгляд, для решения этой проблемы необходимо преодоление дихотомии между «гомеостатическим» и «гетеростатическим» подходами к личности человека [13] и ее адаптации к обществу.

Объектом нашего исследования выступили психологоакмеологические аспекты профессиональной адаптации машиниста и помощника машиниста к их профессиональной среде. Факторная структура адаптации работников локомотивных бригад как условия их профессиональной успешности составляла предмет нашего исследования. Целью исследования было выявление психолого-акмеологических факторов, определяющих успешность профессиональной адаптации и профессионально-личностного развития локомотивных работников.

Адаптация человека к окружающей среде осуществляется на физиологическом, психологическом и социальном уровнях [4]. А поскольку физиологическая и социальная адаптация человека не существуют изолированно от адаптации психологической, на наш взгляд целесообразно свести эти три уровня к двум: индивидному (психофизиологическому) и личностному (социально-психологическому). В качестве третьего уровня мы предлагаем рассматривать уровень субъектный, на котором адаптационные процессы приобретают новое качество – активности, в отличие от реактивных по сути процессов психофизиологической и социальной адаптации к среде. Главную роль на этом уровне играют процессы адаптации, направленные «вовнутрь», на преодоление противоречий, сохранение целостности и саморегуляцию («адаптация к самому себе») [7, с. 15]. Способность личности к направленной саморегуляции функционального состояния как важнейшая составляющая субъектности и личностного адаптационного потенциала человека подчеркивается многими авторами [2; 5; 7].

Рассогласование между социальным и физиологическим уровнями адаптации, равно как и противоречие между смысловым (необходимость ориентировки) и исполнительным (сворачивание ориентировки) компонентами деятельности определяются дефицитом целенаправленной гармонизации состояния, т.е. неполнотой адаптации на субъектном уровне. Таким образом, процесс психологической адаптации к профессиональной среде можно рассматривать как активный, тесно связанный с развитием субъектных качеств личности и личностного потенциала работника.

Субъектный уровень адаптации при этом не задан изначально, а формируется в условиях, когда целенаправленная регуляция функционального состояния оформляется в самостоятельную деятельность. В

работе оператора, как было показано Л.Г. Дикой, функциональная саморегуляция складывается в ходе адаптации к сложным условиям деятельности, а до того существует как подсистема, включенная в деятельность посредством активационных компонентов и не осознаваемая субъектом [1].

Поскольку освоение профессиональной среды требует, во-первых, наличия необходимых знаний, умений и способностей, во-вторых, соответствующей мотивационной структуры и, в-третьих, координации собственной активности с объективными условиями деятельности, то и в структуре психологической профессиональной адаптации, на наш взгляд, целесообразно выделить когнитивно-опрациональный, мотивационносмысловой и регулятивный компоненты. При этом последний, видимо, выполняет главную роль в процессе адаптации, т.к. связывает мотивы и потребности личности с ее представлением об условиях окружающей среды.

На индивидном уровне профессиональной адаптации ее когнитивный компонент определяется профессионально значимыми особенностями когнитивных процессов, мотивационно-смысловой компонент — соответствием деятельности и физиологических потребностей, а регулятивный компонент — вегетативной регуляцией. На личностном уровне эти компоненты соответственно определяются профессиональными знаниями и умениями, профессиональной удовлетворенностью и эмоциональноволевой регуляцией. На субъектном уровне когнитивный компонент адаптации определяется аутопсихологической компетентностью, мотивационно-смысловой компонент — ответственностью, а регулятивный — осознанной саморегуляцией.

В соответствии с данными теоретическими представлениями были подобраны методики оценки профессиональной адаптации и самоактуализации работников локомотивных бригад, в число которых вошли: опросник для оценки дезадаптации О.Н. Родиной [9]; опросник «Цель-Средство-Результат» [3]; тест стилевых особенностей саморегуляции [8]; тест самоактуализации А.В. Лазуткина [12.]; шкала алекситимии; шкалы G и Q3 теста Кеттела, тест УСК [10]; тест на знание правил технической эксплуатации и инструкций для машинистов и помощников машинистов (используется на железных дорогах).

Выборка испытуемых включала в себя 2 примерно равные по возрастному составу подгруппы: помощников машиниста со стажем работы не менее 4 лет (обычно за это время успешные работники становятся машинистами) и машинистов (оцененных коллективом локомотивного депо как «успешных в поездной деятельности»). Полученный массив данных был обработан методом главных компонент с построением корреляционной матрицы и последующим вращением факторных осей: ортогональным («varimax») и без сохранения ортогональности («promax»), использовался пакет программ SPSS 1.7. Всего было выделено 14 факторов, объясняющих в совокупности 83,8% дисперсии, результаты ротации сравнивались между собой. В целом результаты, полученные при

varimax- и promax- вращении были аналогичны по составу и факторной нагрузке шкал, но в первом случае были более заметны факторы «в чистом виде», а во втором – их связи с различными шкалами и между собой.

Анализ полученных факторов позволил объединить их в группы. Первую из них составили факторы «саморегуляции», «ответственности» и «социальной активности», с одной стороны, и факторы «дезадаптированности», «пассивности» и «ригидности» с другой стороны. Эти факторы отражали развитие, либо, напротив, недоразвитие у испытуемых субъектных качеств личности, в первую очередь – саморегуляции, и оказывали наиболее мощное влияние на результаты.

Вторую группу факторов составили факторы, отражающие различные пути дисгармоничной адаптации испытуемых: фактор «избегания проблем» (свертывание адаптации на личностном уровне), фактор «профессиональной деформации» (свертывание адаптации на индивидном уровне) и фактор «социальной желательности» (ложной адаптации). Хотя фактор «избегания проблем» на первый взгляд был не связан с явными проявлениями дезадаптации, в поездной деятельности он является опасным, поскольку определяется недостатком ответственности, активности и саморегуляции, и приводит в конечном итоге к профессиональной некомпетентности. Фактор «социальной желательности» отнесен в эту же группу, поскольку не только маскирует в исследовании проявления дезадаптации, но и способен затруднить дальнейшую адаптацию, если проявляется как личностная черта работника.

В третью группу вошли факторы «творческой ориентации», «самоориентации» и «психологической защиты», отражающие пути условной адаптации (в первую очередь, на эмоциональном уровне). Адаптивность данных путей зависела от таких качеств как активность, компетентность и гибкость в выборе средств деятельности. При этом низкий уровень защиты был связан с профдеформацией (дезадаптивный путь) или с самоориентацией (условно адаптивный путь), тогда как высокий уровень психологической защиты был связан с творческой ориентацией.

В четвертую группу вошли 2 фактора, практически не связанных с процессом профессионального развития работников локомотивных бригад и отражающих в большей степени их личные качества: фактор «благодушия» и фактор «интереса к жизни».

Выводы:

Можно выделить основной путь успешной адаптации (развитие субъектности и осознанной саморегуляции) и пути условной адаптации к требованиям профессиональной среды: с одной стороны, ориентация на внешние социальные нормы и творческую социальную активность с актуализацией защитного механизма (проекции) и, с дугой стороны, ориентация на внутренние нормы и внутреннюю активность с заботой о собственном здоровье без актуализации данного защитного механизма. Условием успешной реализации обоих путей адаптации является компетентность, активность и гибкость в выборе средств деятельности.

Одним из факторов, существенно затрудняющих профессиональную адаптацию работников локомотивных бригад, является личностная ригидность, связанная с социальным недоверием, слабым моральным самоконтролем, неэффективной ориентацией во времени, закрытостью по отношению к внешнему и внутреннему опыту, склонностью к появлению усталости и тенденцией к обвинению и самообвинению. С некоторыми из этих показателей коррелирует и шкала «социальной желательности».

Профессиональная пассивность и длительная однообразная работа без профессионального роста может приводить к личностной деформации по типу ригидности, стереотипности деятельности, отказа от ответственности за достижения, неудачи и состояние своего здоровья, неудовлетворенности трудом, ослаблению внимания и соматовегетативным нарушениям.

Важнейшую роль в профессиональной адаптации работников локомотивных бригад играют такие субъектные качества как саморегуляция, активность и ответственность (соответственно регулятивному, мотивационному и когнитивному компонентам адаптации), а также профессиональная и аутопсихологическая компетентность (способность отражать и вербализовать собственные переживания, ориентация во времени и средствах деятельности, адекватная оценка ее результатов).

Литература

- 1. Дикая Л.Г. Становление нервной системы психической регуляции в экстремальных условиях деятельности / Психические состояния. СПб., 2001. С. 144-158.
- 2. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / Вопросы психологии. 2008. №.3. С. 22-25.
- 3. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. М., 2004. 992 с.
- 4. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб., 2001. C. 439-455.
- 5. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16-24.
- 6. Машин В.А. Проблема исследования профессионализации операторов АЭС / Вопросы психологии. 1996. №4. С. 63-71.
- 7. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Саморегуляция и самосознание субъекта / Психологический журнал. 2008. т. 29. №1. С. 14-22.
- 8. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека / Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 118-127.
- 9. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учеб. пособие / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб., 2003. 448 с.
- 10. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара, 2002. 672 с.

- Трунов А.Ю. Проблема исследований личностного потенциала машинистов и помощников машинистов железнодорожного транспорта / Потенциал личности: комплексная проблема: Мат-лы Седьмой Междун. конф. (заочной) 5 июня 2008 г. / Отв. ред. В.Н. Косырев. Тамбов, 2008. 242 с.
- 12. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социальнопсихологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – C.426-433.
- Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. СПб., 2001. – 608 с.

Связь с автором: Alexander myces@mail.ru

Ю.И. Фомина

ОБЪЕМ ЭТНИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Тульский государственный университет г. Тула, Россия

Одним из наиболее сложных явлений современной жизни принято считать вопросы формирования, сохранения и наследования национального (или этнического) самосознания [1]. В зависимости от стадии развития этнического самосознания и на основе социальных представлений о своей и чужих этнических группах формируется комплекс представлений, образующих систему этнодифференцирующих признаков[3]. Можно выделить четыре ведущих фактора, которые, на наш взгляд, позволяют сформировать совокупность представлений о других этнических группах [4].

Развитие этнического самосознания в онтогенезе проходит несколько этапов, соотносящихся с основными периодами психического развития и стадиями развития психосоциальной/этнической идентичности [5]. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что для каждого возрастного этапа характерна своя структура системы этнических представлений [4]. Предметом нашего исследования будет выступать объем этнических представлений, который можно определить как степень представленности основных единиц или признаков, составляющих этнические представления в данной возрастной группе.

В исследовании приняли участие 90 детей младших школьников в возрасте от 7 до 10-11 лет. Нами была использована методика «Этнические описания», которая представляет собой развернутые описания основных этнических регионов — Дальнего Востока, Ближнего Востока, Европы, Африки, Латинской Америки, РФ. В каждом текстовом описании

присутствуют пропуски — испытуемым необходимо заполнить эти пропуски содержательной информацией о каждом регионе и добавить к предложенному описанию все, что им известно дополнительно. Особенностью данной методики является то, что некоторые регионы представлены целостно (Ближний Восток, Африка), а другие описываются на примере отдельных государств (Дальний Восток, Европа, Латинская Америка) в соответствии с результатами пилотажного исследования, проведенного на группе испытуемых подросткового возраста.

В описании всех регионов ребенок использует 4 базовых фактора и соответствующие им признаки в системе этнических представлений.

Первым регионом, предложенным для описания, был Дальний Восток, представленный Японией. Практически все дети довольно подробно описывают все географические компоненты данного региона. Немного дети знают и об истории Японии: в основном информация касается сегунов как феодальных правителей.

Что касается культурных особенностей, то большинство детей выделяют религию Японии (чаще всего, они называют буддизм). Дети хорошо знакомы с основными продуктами питания Японии, с легкостью могли назвать национальную японскую одежду. Сложности вызвало описание японского дома - чаще всего они описывают культовые здания. Хотя Япония - страна с большим количеством праздников, но дети смогли назвать только 2 наиболее известных — это праздник девочек и праздник мальчиков. Если говорить о других культурных особенностях, то дети знакомы с искусством икебаны, каллиграфией (именно здесь всегда добавляют, что японцы пользуются иероглифами), чайной церемонией, искусством анимэ, боевыми искусствами. Что касается выделения невербальных компонентов общения, то многие дети смогли указать, что наиболее распространенным японским видом приветствия является поклон, а также то, что японцы достаточно сдержанны в проявлении эмоций.

Несколько сложнее обстоит дело с политическим строем – дети только в половине случаев смоги правильно его назвать. При этом с описанием национального флага проблем не возникло ни у кого в отличие от национального символа.

Что касается особенностей семейных ролей, то дети указывают на доминировании мужчин в семье и наличие четких иерархичных отношений. Так же дети отмечают такую важную черту как почитание старших. Из дополнительной информации, даваемой детьми, можно выделить упоминание об искусстве гейш, хотя четких особенностей также выделено не было.

Для детей не составило труда описание внешности японцев – все отличительные признаки описано детьми верно. Дети пытались описать некоторые национально специфичные качества характера, в основном они касались описания стереотипных представлений о данной национальной группе (уверенность в себе – требовательность – принадлежность – педантичность, аккуратность, ориентация на интеллектуальную деятельность и т.д.).

Следующий регион, представленный детям для анализа, - это Ближний Восток. Испытуемые достаточно легко описывают географические особенности данного региона. Несколько сложнее обстоит дело с описанием истории. В большей степени дети догадываются об исторических особенностях данного региона по контексту.

Не вызвало трудностей у детей и описание религии. Что касается описания национальной одежды, то дети смогли только специфику женского костюма. Достаточно верно выборка смогла описать и особенности национальной кухни. Что касается национального жилища, то здесь часто дети описывали те здания, в которых живет сегодня большинство населения (при этом дети смогли назвать некоторые особенности внешнего вида зданий). Практически все дети знают, что внутри дом разделяется на мужскую и женскую части. Также дети знают, что в арабских странах распространены гаремы как основная форма брака, в семьях всегда много детей, а особое предпочтение отдается сыновьям. Детям мало что известно об особенностях арабской семьи — в основном они отмечают необходимость и правило почитать старших.

Что касается основных видов искусства, все дети выделили танцы и некоторые особенности арабской литературы (в частности, сказки). Дети могут описать специфику арабского письма. Ближний Восток — это единственный регион, который маркируется ребенком как экспрессивный. Также большинство детей знает, что в данном регионе распространено изготовление драгоценностей, обработка кожи, обработка металлов, ковроткачество и, конечно же, добыча нефти. Дети не очень хорошо знакомы с традиционными арабскими праздниками (в качестве единственного примера дети называют Рамадан). По региону Ближнего Востока дети не смогли дать никакой дополнительной информации, кроме внешнего описания, которое соответствует стереотипному облику арабов. Дети пытались описать и национальный арабский характер, который складывается вокруг таких особенностей как жестокость, агрессивность, гордость, эмоциональность.

Регион Латинская Америка характеризуется слабой представленностью в сознании большинства детей. В данной методике Латинская Америка представлена Аргентиной. Дети только приблизительно смогли описать особенности географии, однако дети без труда смогли назвать города Аргентины.

Несколько проще детям далось описание исторических особенностей – практически все дети знают, что страны Латинской Америки долгое время являлись колониями различных европейских государств. Дети ничего не смогли выделить в национальной символике Аргентины, однако практически вся выборка указала на то, что президентом в данной стране является женщина. Также дети часто затруднялись назвать доминирующую религию Аргентины.

Что касается одежды, то дети без труда назвали пончо как основную деталь, а также сомбреро. Трудности возникают и у детей в процессе описания национальной кухни: все же большинство детей смогли выде-

лить мясо как основной продукт питания. Дети не знакомы с основными аргентинскими праздниками. Из других культурных особенностей Аргентины дети смогли выделить любовь к футболу и танцы. Многие дети выборки описывают карнавал в качестве наиболее известной особенности данного региона — это относится к информации, которая дается самим ребенком.

Также дети смогли выделить многочисленные сериалы, которые смотрят родители. Именно из сериалов дети черпают знания о традиционном аргентинском жилище — ранчо. Дети не очень хорошо знакомы со структурой семьи в Аргентине, однако, все дети знают, что в Латинской Америке не принято наказывать детей.

Дети с трудом смогли описать внешний облик представителей Аргентины – это может быть связано с тем, что он лишен ярко выраженных отличительных особенностей. То же самое касается и особенностей поведения: дети не представляют себе, как ведут себя аргентинцы и просто высказывают свои предположения и мысли относительно их поведении и психологии.

Такая же ситуация происходит и в отношении Африки. Африка как этнический регион также представлена целостно. Дети легко описывают географию Африки. Описание истории Африки во многом повторяет описание исторической судьбы Латинской Америки. Дети с легкостью могут описать внешность африканца. В целом, дети воспринимают Африку в большей степени по многочисленным племенам, которые живут на ее территории. Особенно это проявляется при попытке ребенка описать специфику африканской семьи.

Дети затрудняются назвать доминирующую религию Африки, только небольшая часть выборки предположили, что ею, скорее всего, является христианство. Что касается традиционной африканской еды, то дети, в основном, называют многочисленные экзотические фрукты. Только небольшой процент детей включают в этот список рыбу, мясо и молоко. Дети оказываются не осведомлены какой политический строй доминирует в государствах Африки. Так же дети оказываются не знакомы с конкретной символикой Африки. Дети затрудняются назвать конкретные города Африки, но государства данного региона выделяют безошибочно.

Дети также ничего не смогли рассказать об основных видах искусства Африки. Однако они отметили многочисленные и разнообразные танцы африканского народа, многочисленные национальные костюмы, специфику национального жилища, также дети смогли и описать африканский макияж — выделены некоторые особенности его нанесения и отмечено большое разнообразие татуировок.

В связи с ограниченным объемом информации дети ничего не смогли указать относительно национальных африканских праздников. Из ремесел дети смогли только назвать изготовление достаточно специфических украшений и посуды. Что касается описания национальных особенностей психологии и поведения, то оно оказалось мало информатив-

ным –образа африканца наполнен разнообразными, часто несочетаемыми характеристиками.

Следующий регион, представленный для детского описания, - это Западная Европа, представленная Францией. Описание географии дается детьми достаточно подробно (оно очень похоже на описание центральных областей РФ). Несколько сложнее оказалось положение с описанием истории Франции – дети знают только общие сведения о развитии этого государства.

Большинство испытуемых верно указали современный политический строй Франции, а многие дети смогли правильно назвать сегодняшнего французского президента. Все дети смогли правильно назвать цвета флага Франции. Большинство детей не смогли правильно назвать символ Франции, зато отметили, что они знают звучание французского гимна.

Трудности дети испытывают и при описании традиционных французских блюд, также для детей оказалось не просто и описание национального костюма. Дети ничего не смогли сказать относительно французских праздников. Мало сведений у ребенка и об особенностях французской семьи — в своих описаниях дети наделяют их теми же особенностями, что и современную русскую семью.

Дети не смогли описать внешность среднестатистического француза – она полностью повторяет описание русского человека. Та же самая ситуация наблюдается и в процессе описания национальных психологических особенностей французов – дети не смогли описать четкий образ поведения. Не смогли дети описать и традиционное французское жилище – дети описывают обычные дома, которые они видят каждый день у себя. Несколько лучше обстоит дело с описанием различных жанров французского искусства. Большинство детей отметили, что основной религией во Франции является католичество. Также среди отличительных признаков Франции дети называют французские автомобили, а также футбол.

Совершенно иначе дети описывают родной этнос, который представлен детям последним. Дети с легкостью описывают все особенности географии – все эти особенности ребенок видит каждый день вокруг себя, поэтому для него этот компонент не представляет трудности.

Дети не совсем точно могут назвать политический строй РФ, при этом дети четко могут назвать и президента и премьер-министра. Дети без труда могут изобразить государственный флаг. А вот с символикой своего этноса дети испытывают затруднения. Зато дети без труда воспроизводят слова российского гимна и даже знают музыку к нему. Что касается истории своего этноса, то пока знания о них представляют собой связку отдельных событий — дети могут назвать ключевые исторические события и даже конкретных исторических деятелей. Дети пытались описать и обычного русского человека: часто они просто описывают известных и знакомых им взрослых людей.

Большинство детей знают, что основной религией русского этноса является православие. Дети без труда могут назвать различные праздники русского народа. Дети могут выделить те компоненты русской кухни,

которые исторически относятся именно к русскому этносу. Также дети легко описывают и традиционно русское жилище. Что касается традиционной одежды, то дети знакомы с ней не слишком близко. Что касается описания семьи, то ребенок пока не очень представляет себе распределение ролей в традиционной семье: в основном дети описывают особенности своей семьи. Дети легко могут идентифицировать родной язык, они достаточно хорошо ориентируются в различных аспектах родного языка. В качестве основного ритуала приветствия дети выделяют рукопожатие.

Многие дети описывают традиционные игры, которые включены в программу социализации, также дети смогли выделить, как выглядит национальный русский танец, кроме этого, дети смогли описать некоторые русские народные инструменты. Дети демонстрируют знакомство с различными видами ДПИ. Помимо народного искусства дети знакомы и с авторскими образцами. Также дети пытались описать и особенности национальной психологии — в основном дети описывали знакомых представителей русского этноса: в целом русский человек представлен через дружелюбие — отзывчивость — щедрость — честность.

Таким образом, вся система знания зависит и связана с особенностями психического развития ребенка, с развитием этнического самосознания, а также с особенностями социализирующих воздействий, которые ребенок испытывает на себе. Кроме того, по характер описаний, даваемых ребенком, можно сказать о том, какой именно характер, содержание и объем носит информация, получаемая ребенком о разных этнических регионах.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Гачев Г.Д. Национальные образы мира; Курс лекций. М.: Издательский центр «Академия», 1998. 432 с.
- 2. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: Учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2001. 460 с.
- 3. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: Учебник для вузов/Т. Г. Стефаненко. 3-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2003. 368 с.
- 4. Фомина Ю.И. К вопросу о становлении этнических представлений // Известия тульского государственного университета. Серия «Психология». Выпуск седьмой / Под ред. Е. Е. Сапоговой. Тула: Издательство ТулГУ, 2006 с.234 243
- 5. Хотинец В. Ю. Этническое самосознание. СПб.: Алетейя, 2000. 240 с.

Связь с автором: peineta@yandex.ru

С.А. Юрков

СТРАТЕГИИ РАЗРЕШЕНИЯ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Военный комиссариат Липецкой области г. Липецк, Россия

Кризисные явления – неотъемлемый атрибут динамического процесса развития личности.

Кризисы – это нормативные, закономерные явления, необходимые для поступательного развития личности, центральный механизм динамики возрастов [6, с. 27].

Кризис понимается как состояние человека, возникающее при блокировании его целенаправленной жизнедеятельности внешними, по отношению к его личности, причинами (фрустрацией) либо внутренними причинами, обусловленными ростом, развитием личности и ее переходом к другому жизненному циклу, этапу развития. В этом понимании кризисы переживаются каждым человеком.

По определению Ф.Е. Василюка, кризисная ситуация - это ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних необходимостей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и прочее)[1, с.21].

Личность реагирует на ситуацию и ведет себя в ней в зависимости от того, как она воспринимает данную ситуацию и интерпретирует ее значение. Таким образом, объективная трудная ситуация может восприниматься как кризисная и иметь травматизирующий характер как для общества в целом, так и для человека в отдельности.

Традиционно в научной литературе выделяют следующие сферы влияния стресса и соответствующую симптоматику:

- 1. На личность (возникновение тревоги, агрессии; депрессивные состояния, апатия; чувства вины, одиночества, стыда, растерянности; повышенная раздражительность, постоянное напряжение, низкая самооценка и пр.)
- 2. На поведение в целом (высокий процент травматизма, развитие зависимого поведения самых различных видов наркомании, алкоголизм, азартные игроки и др., эмоциональные срывы, нарушения пищевого поведения, нарушения сна, нарушения речи, импульсивное поведение и пр.)
- 3. На здоровье (развитие целого ряда психосоматических заболеваний, которые в зависимости от вида и тяжести кризисного состояния могут носить лавинообразный характер развития: бронхиальная астма, аменорея, ишемическая болезнь сердца, язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки, гипертония, сахарный диабет и т.п.; постоянные боли в спине и груди невыясненной этиологии, обмороки и головокруже-

ния, хроническая бессонница, головные боли мигренозного характера и пр.

- 4. На когнитивные аффекты (неспособность принимать решения, неспособность сосредоточиться, выраженное ухудшение памяти, чрезмерная чувствительность к критике, умственная заторможенность.
- 5. На физиологические аспекты (повышение артериального давления, повышение уровня катехоламинов и кортикостероидов в моче и крови, повышение глюкозы в крови, сухость во рту, усиленное потоотделение, приступы жара и озноба, сухость во рту, усиленное потоотделение, приступы жара и озноба, затрудненное дыхание, ощущение кома в горле и иголок в конечностях, частичное онемение в конечностях вплоть до анальгезии и пр.

Кризисы развития личности - это периоды психологического стресса и трудностей, которыми сопровождаются жизненные трансформации и переломные моменты. Они могут отмечаться значительным психическим дискомфортом, иногда даже ставящим под угрозу выживание организма. Такие переходы могут происходить спонтанно, как в случае юношеского кризиса, кризиса середины жизни. Они могут быть вызваны интегративными психотехнологиями, участием в духовной практике. Психологический переход к более высокому уровню благополучия, ясности и зрелости редко протекает плавно и безболезненно. Скорее рост обычно отмечается переходными периодами смятения и мучительных вопросов или в экстремальных случаях - периодами дезорганизации и полного отчаяния. Если эти кризисы успешно преодолены, то определенная дезорганизация и хаос могут оказаться средством избавления от ограничивающих, изживших себя жизненных паттернов. Появляется возможность переоценить, "отпустить на волю" старые убеждения, цели, идентификации, образ жизни и принять новые, более перспективные жизненные стратегии. Поэтому психологический кризис может быть симптомом физического и психического страдания с одной стороны, и симптомами трансформации, развития и личностного роста с другой [2, с.131].

Субъект, находящийся в кризисной ситуации, получает информацию относительно разных ее элементов: о внешних условиях, о своих внутренних переживаниях, о ходе и результатах собственных действий. Обработка этой информации осуществляется посредством познавательных, оценочных и эмоциональных процессов. Результаты обработки информации в этих трех аспектах влияют на дальнейшее поведение личности в критических жизненных условиях.

В наше время количество людей, испытывающих те или иные кризисные состояния, неуклонно возрастает. С одной стороны, это может быть связано с резкими изменениями условий жизни (нестабильность общественных структур, болезни, изменение социального окружения), с другой - с определенным эволюционным этапом в развитии психики людей в целом. Можно сделать предположение, что личность, как развивающаяся система, в какой-то момент начинает процесс объединения

внутренних подсистем в единое целостное пространство; иными словами, личность начинает трансцендировать саму себя.

Согласно выдвинутому К.Левиным принципу психологического единства личности и окружающего ее мира, личность выступает как медиатор событий, подвергая их психической переработке, прежде чем выбрать соответствующую стратегию поведения.

С. Кобаза выдвинул предположение, что поведение человека в кризисной ситуации определяется особой личностной диспозицией человека - его психологической устойчивостью. Психологически устойчивая личность контролирует собственные эмоциональные переживания и использует конструктивные стратегии поведения в кризисных ситуациях. Противоположна ей психологически неустойчивая личность, действия которой направлены не на преобразование кризисной ситуации, а на дистанционирование от нее.

Таким образом, знание психологического своеобразия личности создает предпосылки для определения особенностей поведения и переживаний личности в кризисных ситуациях.

По определению Р. Лазарус, именно эмоциональная реакция является первой реакцией индивида на сложную ситуацию. За эмоциональной реакцией следует когнитивное оценивание ситуации, результатом которого является заключение индивида, подконтрольна ли ему ситуация, или он не сможет ее изменить. В том случае, если субъект считает ситуацию подконтрольной ему, он использует конструктивные, преобразующие ситуацию стратегии поведения. Не имея возможности позитивного изменения кризисной ситуации, субъект может прибегнуть к самопоражающим стратегиям поведения [3, с. 170-175].

Многочисленными исследованиями выявлены конструктивные, неконструктивные и самопоражающие стратегии разрешения кризисных ситуаций в процессе развития личности. Рассмотрим выше названные стратегии более подробно.

Различные люди используют разнообразные стратегии приспособления к трудным ситуациям, приемы изменения собственных характеристик и отношений к ситуации. Также все используемые ими «техники» приспособления неравноценны по своему преобразующему воздействию на ситуацию, по успешности совладания. Вызывают интерес причины, обуславливающие выбор приемов приспособления. Влияние особенностей личности на выбор стратегии и успешность совладания изучала Л.И. Анциферова и ее коллеги. Как пишет Л.И.Анциферова, в определенных случаях «уход» может быть оправданной и «конструктивной» стратегией жизни [4, с.74]. Бывают, однако, случаи, когда человек не может ни практически преобразовать проблему, ни уйти от источника опасности и страданий. Такие ситуации часто возникают в сфере здоровья. В подобных обстоятельствах индивид прибегает к «фокусирующимся на эмоциях» стратегиям - стратегиям психологической борьбы со своими негативными эмоциями и болезненными ощущениями. Он «не замечает» симптомов болезни, старается относится с юмором к своему положению, надеется на помощь сверхъестественных сил. Эти приемы неконструктивны в том смысле, что не устраняют трудную проблему, но все же они адаптивны, поскольку облегчают психологическое состояние больного.

К распространенным приемам самосохранения относится «техника» отрицания - отказ признать, что произошло ошеломляющее, травмирующее событие. Отрицание - одна из возможных реакций человека на подобное событие, первая фаза переживания горя, после которой следуют другие этапы. Своеобразие отрицания заключается в следующем: люди знают, что произошло нечто ужасное, но они не переживают острых негативных чувств и ведут себя так, как будто ничего не случилось.

Копинг-стратегии имеют схожую функцию с психологическими защитами, однако в отличие от них считаются более полезными, так как имеют меньше негативных эффектов в виде искажения реальности. В отличие от психологических защит копинги осознаваемы, то есть ими можно управлять, их можно развивать, а это дает возможность регулировать свое состояние и поддерживать свое психологическое благополучие.

В формировании конструктивных типов приспособительного поведения большую роль играют поведенческие стратегии совладания, которые наиболее характерны для адаптированных, зрелых личностей, способных преодолевать неблагоприятные условия развития, в то время как в формировании дезадаптивных типов приспособления — неконструктивные, эмоциональные стратегии и механизмы психологической защиты, характерные для неадаптированных, незрелых личностей с несформированной способностью противостоять трудностям жизни.

«Защищаясь» от внешнего мира, человек может прибегнуть к самопоражающему поведению — наркомании, алкоголизму, суициду, депрессии. Однако депрессия, подавленность или употребление наркотических средств не могут считаться приемами преодоления трудностей, так как все они способствуют сохранению прежней ситуации. Выделим стратегии, помогающие уйти личности от поведения самопоражения.

1. Преодоление — это действия, направленные на достижение, на успех, на изменение трудной ситуации. Они связаны с усилием и затратой энергии; предполагают высокий уровень управления собой, поиск информации, интенсивные раздумья, вовлечение в орбиту своих действий других людей.

Порой жизнь ставит человека в такие ситуации, когда только изменение своей личности может привести к благополучию. В этом случае изменение своего характера и отношений к ситуации становится основной моделью поведения.

2. Приспособление к социальным нормам, общественным установкам, правилам деловых отношений и т.д. Овладев этим способом, человек легко входит в мир права, морали, культуры, труда, семейных отношений. В обычных социальных условиях, этот способ помогает при адаптации к новым условиям работы или в случае, когда молодожены вынуждены жить с родителями мужа или жены и т. п. Однако способ имеет свои ограничения: она зачастую не срабатывает в ситуации потрясений в об-

ществе, когда резко изменяется образ жизни страны (старые правила уже не действуют, а новые еще не сложились).

3. Принять на себя роль и вести себя в соответствии с нею. Этот прием люди используют в таких ситуациях, когда источником трудностей и тягостных переживаний становятся их собственные личностные качества (к примеру, застенчивость или неуверенность в себе, не позволяющие успешно приспособиться к новым условиям работы, обратиться за помощью и т.д.).

Человек находит модель для подражания (это может быть знакомый, обладающий этим недостающим качеством, герой кинофильма или книги, олицетворяющий уверенность) и в трудной ситуации принимает на себя роль этого персонажа: начинает иначе двигаться, по-другому говорить и даже по-другому себя чувствовать. Поскольку он не полностью отождествляет себя с выбранной ролью, а лишь «играет ее», то все свои промахи и неловкость относит не к себе, а к выбранному персонажу. Это помогает не чувствовать смущения, не снижать при неудаче самооценку и быть более свободным от мнения окружающих.

4. Мнение о себе как об удачливом человеке.

К такому приему прибегают люди, перенесшие много неудач и разочарований, причину которых они обычно видят в отсутствии у себя качества «удачливости». Думая о себе как о преуспевающем человеке, «неудачники» как - бы дополняют себя особыми способностями, на самом деле начинают ощущать себя сильными и действуют более уверенно и успешно.

5. Определение границ своих возможностей.

Этот способ, как правило, используется при резком изменении жизненных обстоятельств. Наиболее ярко она проявляется у тех, кто стал инвалидом. Эти люди вынуждены резко менять образ жизни. Но сначала они «определяют границы своих возможностей» (как человек, входящий в реку в незнакомом месте, или человек, идущий по болоту), прощупывают меру сохранившихся способностей и пытаются компенсировать потерянное. Отметим, что к таким же тактикам прибегают почти все люди, очутившиеся в новых или усложнившихся обстоятельствах.

6. Предвосхищающая печаль. Это прием, которым пользуются люди, имеющие опыт неудач или ожидающие неизбежного наступления трудной ситуации (к примеру, смерти безнадежно больного родственника, собственной серьезной операции и др.). Этот способ позволяет людям психологически подготовиться к возможным нелегким испытаниям и заранее наметить способы предотвращения несчастливых поворотов судьбы.

В заключении хочется отметить, что преобладание неконструктивных, пассивных стратегий совладания и чрезмерное использование психологической защиты в ситуациях стресса, фрустрации и конфликта, редукция когнитивного и доминирование аффективного компонентов совладания значительно ограничивают адаптационные возможности зависимых лиц, что в свою очередь препятствует ощущению психологического благополучия. И наоборот, использование конструктивных способов совладания, направленных на разрешение проблемы, умеренное использование психологических защит, применение практического мышления для разрешения трудных ситуаций, характерное для независимых лиц, приводят к ощущению себя как субъекта собственной жизни, что способствует формированию ощущения актуального психологического благополучия и личностному росту.

Литература

- 1. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Издательство Московского университета, 1984.
- 2. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Собрание сочинений. Т. 1. М.: 1982.
- 3. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Эмоциональный стресс. Л.: Медицина, 1970.
- Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л.И. Анциферова. М.: Наука. 1978.
- 5. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия. Сост. К.В. Сельченок.-Мн.: Харвест, 2003.
- 6. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 1997. 800 с. lib.aldebaran.ru/author/golovin_s/golovin _s_slovar_ prakticheskog

Связь с автором: neosfinks@rambler.ru

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Подписано в печать 19.04.2010 г. Формат 84х108 1/16. Объем – 14 п.л. Тираж 100 экз. Заказ №724. Издательский центр ООО «Редакция газеты «Де-факто». 398002, г. Липецк, ул. Тельмана, 116. Тел. (4742) 27-79-77

