

МОЛОДОЙ
УЧЁНЫЙ



IV Международная научная конференция

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ



Краснодар

УДК 15(063)
ББК 88я43
А43

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

Редакционная коллегия сборника:

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, В. А. Куташов, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, Т. К. Абдрасилов, О. А. Авдеюк, О. Т. Айдаров, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, Х. О. Жураев, М. А. Игнатова, К. К. Қалдыбай, А. А. Кенесов, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, В. М. Кузьмина, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Т. В. Матроскина, Е. В. Матвиенко, М. С. Матусевич, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Б. Ж. Паридинова, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, А. Э. Сенцов, Н. С. Сенюшкин, Е. И. Титова, И. Г. Ткаченко, С. Ф. Фозилов, А. С. Яхина, С. Н. Ячинова

Руководитель редакционного отдела: *Г. А. Кайнова*

Ответственные редакторы: *Е. И. Осянина, Л. Н. Вейса*

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), К. М. Ахмеденов (Казахстан), Б. Б. Бидова (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), А. А. Демидов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), С. П. Жолдошев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Е. П. Колпак (Россия), К. И. Курпаяниди (Узбекистан), В. А. Куташов (Россия), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Ф. А. Нурмамедли (Азербайджан), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), Р. Ю. Рахматуллин (Россия), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан)

Актуальные вопросы современной психологии: материалы IV Междунар. науч. конф. А43 (г. Краснодар, февраль 2017 г.). — Краснодар, издательский дом «Новация», 2017. — iv, 64 с.

ISBN 978-5-9909386-5-6

В сборнике представлены материалы IV Международной научной конференции «Актуальные вопросы современной психологии».

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов психологических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 15(063)
ББК 88я43

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Андреев А.В.

Духовность советского человека 1

Гасанова Г.А.

Выявление индивидуального стиля педагогического общения в образовательном процессе 5

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Рассоха В.С.

Эмоциональность сновидений и темперамент 8

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Воюшина Е.А.

Подходы к определению критериев зрелости личности 11

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Абдрахманова Э.В.

Современные представления о факторах, способствующих формированию интернет-зависимости 14

Кадырова М.К., Абдувахобова Д.Э., Эшмурадов О.Э., Расулов Б.У., Абдукадырова Н.Х.

Поведение человека в трудных ситуациях 17

Каршибаева Г.А.

Суицид как относительно устойчивое социальное явление. 20

Маджидов Д.Б., Маджидова В.М., Шарофиддинов А.

Социальный интеллект как совокупность способностей, обеспечивающих адаптацию личности в обществе 22

Скрипкина Н.В.

Ценностно-смысловые компоненты удовлетворенности педагогической деятельностью 24

Штильников Д.Е.

Влияние средств массовой коммуникации на формирование ценностных ориентаций молодёжи. 26

ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Антипова Д.А., Чиркова Ю.А.

Исследование сформированности саморегуляции у младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата 31

Косых Г.В.

Оптимизация работы кадровых подразделений на этапах подбора и отбора сотрудников предприятий коммерческого типа. 34

Самойлик Н.А.

Отношения в структуре профессионально-ценностных ориентаций личности специалиста 36

Туран Н.К.

Анализ внутренней модели болезни подростков-инвалидов с заболеваниями опорно-двигательного аппарата 38

Чиркова Ю.А., Антипова Д.А.

Исследование сформированности возрастно-специфической деятельности у младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата 41

Шевелева Е.И.

Арттерапия как способ коррекции проявлений девиантного поведения у подростков 44

Штильников Д.Е.

Характеристика личности манипулятора 47

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**Братчикова Ю.В., Шестакова Н.В.**

Формирование познавательных универсальных учебных действий на основе игровых технологий во внеурочной деятельности 49

Гасанова Э.Д.

Рекомендации матерям, воспитывающим детей с интеллектуальными нарушениями 51

Долгобородова Д.А., Варенцов В.А.

Особенности обучения младших школьников с задержкой психического развития 52

Иванова А.С.

Изучение особенностей отклоняющегося поведения слабовидящих младших школьников 54

Куршина Л.Ю.

Одаренность: современные тенденции определения понятия 57

Тупталова А.С., Псиола Н.М.

Развитие внимания младших школьников на уроках математики 61

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Духовность советского человека

Андреев Андрей Владимирович, аспирант

Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт

В статье производится анализ научных трудов советских ученых и философов, разрабатывающих концепции духовной составляющей личности. Изучается значение индивидуализма и субъективизма советского человека для его полноценного духовного развития. Анализируется роль коммунистической идеологии и трудового коллектива в духовном развитии советского человека. В заключение делаются выводы по исследуемой теме.

Ключевые слова: духовность, советский человек, идеология

Вопрос значения духовности для разностороннего личностного развития и социокультурной сохранности общества в целом, на всем протяжении развития мировой истории вызывал живой интерес философов и исследователей различных областей знания. На данный момент времени проблема духовного развития личности по-прежнему является актуальной для той области мирового научного сообщества, которая разносторонне познает сложную природу человеческого бытия. Ранее указанная актуальность обусловлена наличием глубокого духовного кризиса не только в российском обществе, но и во всем цивилизованном мире в целом. Данный глобальный кризис выражается в таких проявлениях, как умышленное искажение морально-нравственных норм, подмена нравственных ценностей, господство принципа массового потребления и восхваление человеческого прагматизма в Мире. Все ранее перечисленные деструктивные явления приводят к обесцениванию принципов человечности и идейно-духовных постулатов гармоничной жизни представителей человечества. Также стоит отметить, что большое значение для полноценного духовного развития общества имеет процесс научного изучения воззрений на содержание духовности личности в историческом аспекте. Это позволяет сформировать общее представление о динамике духовного развития общества, а также различных методах искажения духовного содержания человека в разные эпохи исторического существования человечества. Так в рамках данного исследования будет проведен анализ научных трудов о духовном содержании личности при отечественном социализме.

Для начала следует привести современные научные точки зрения отечественных психологов и философов на духовную составляющую личности. Так В.С. Грехнев определяет категорию духовности, как наличную систему социально значимых мыслей, взглядов, идей, а также, как всякую деятельность (активность) людей по созданию, ос-

воению и передаче этих мыслей и взглядов. Категория духовного, пишет автор, является и осознанием действительности, и способом воплощения, основанных на этих знаниях и оценках потребностей, интересов, целей, мотивов, установок в жизнь [5, с. 27]. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев определяют духовность, как нравственный строй человека, его способность регулировать собственное поведение идеалами истины, добра и красоты [19, с. 318]. Н.В. Климова определяет духовность, как высшее проявление человеческой сущности, подчиненность человека высшему смыслу его бытия и преданность возвышенным идеалам [9, с. 204]. В.В. Чурин пишет, что духовность человека является особой гранью, которая определяет личностное от окружающего и позволяет определить границы своего «Я» личности. Главной стороной развития духовности является способность личности объективно соотносить разносторонние явления общественной жизни с автономными от внешнего воздействия внутренними нравственными постулатами. Как пишет автор, общество не может переступить границу человеческой духовности, только сама личность способна производить усвоение духовных знаний, накопленных обществом, включая его материальную и духовную культуру. Духовное обогащение и духовное развитие носят исключительно добровольный и волевой характер. Все, что навязывается насильственным способом извне, противоречит самому принципу свободного развития духовного начала в человеке [23, с. 39–45]. По мнению С.Б. Крымского, духовность, как способ индивидуального строительства внутреннего мира личности, не тождественна духовной жизни общества в целом. Как отмечает автор, духовность связана с выбором своего собственного образа, своей судьбы и роли, что требует постоянной этической рефлексии. Рассматривая точку зрения выше приведенного автора, Л.И. Казакова также придерживается мнения и по большей степени соглашается с Крымским по поводу того, что духовная жизнь общества

намного шире по своему объему, нежели духовный индивидуализм. Духовная жизнь не может рассматриваться в отрыве от индивидуального сознания членов общества, что также указывает на большое значение индивидуализма в духовном развитии [7, с. 12–18]. С.П. Штумпф считает, что процесс полноценного духовного развития личности возможен лишь при потенциальном наличии свободной, непринудительной, активной деятельности самого индивида [26, с. 15–17]. В.Д. Шадриков пишет, что стремясь к познанию самого себя, человек развивает духовные способности, которые формируются на основе биологических способностей, являются биологическим завершением природы человека [24, с. 238–239]. Как отмечает А.Я. Канапацкий, духовное развитие личности абсолютно не приемлет утилитаризм и жизненную ориентированность исключительно на материальные блага. Духовное развитие по своему содержанию хоть и зависит от духовного производства и потребления, но все же носит индивидуализированный, свободный характер [8, с. 21]. Н.В. Шелковая придерживается мнения, что духовность, в процессе своего развития, может выходить за рамки социума, препятствующего духовному формированию человека, и нарушать устоявшиеся в социуме представления о корректности личностного развития. Духовность личности и контроль ее развития, в любом случае, не могут быть заключены в установленные обществом рамки, так как полноценное развитие духовности всегда должно носить свободный, непринудительный характер [25, с. 14–16].

А.Я. Канапацкий пишет, что советская аналитическая мысль не давала точных определений таким понятиям, как: «дух», «духовное» и «духовность». Как отмечает автор, понятие духовности было деформировано материализмом. Российская философская мысль долгие годы развивалась в русле марксистской философии, а С.Л. Франк писал о марксистах, что для них нет духовной жизни. Для марксистов духовная жизнь является плоским двумерным бытием без содержательной глубины. Коммунисты свели духовность, с одной стороны, к фанатичной религиозности, а с другой, — лишили самостоятельного ее статуса независимой реальности, исказив истинные жизненные ценности и смысл человеческой жизни [8, с. 140–141]. Сам С.Л. Франк пишет, что лишив человека индивидуальности, отечественный коммунизм нивелировал и свободу личности [21, с. 116]. З.М. Хачецуков указывает, что при формировании советской духовности происходила сакрализация идеалов, имеющих материалистический характер. По мнению автора, данная интерпретация духовности некорректна, так как основой духовности является превалирование духовных аспектов социальной жизни, а не их сведение к категории материального [22, с. 10]. Ю.Я. Егоров отмечает, что в советском тоталитарном государстве локальная, идеализированная духовность отождествлялась с идеологическими формами общественного сознания и не имела содержательной значимости без господствующей идеологии [6, с. 50]. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев также

указывают, что советская духовная реальность допускалась в виде продуктов культуры, форм искусства, норм социального общежития и т.д. [19, с. 317]. М.Е. Попов считает, что духовность советского человека находила свое выражение в ряде таких характеристик, как: эсхатологическая вера (в будущее построение коммунизма), стремление к духовным ценностям, самопожертвование, активная жизненная позиция и интеллигентность. Духовные ценности, носящие консолидирующий этнический характер, могли быть только предметом коллективной веры в существование высших надличностных коллективных ценностей и сущностей. Вместе с тем автор признает, что такие авторитетные силы, как советская культура, идеология и партийная власть жертвовали индивидуальной свободой личности для достижения поставленных глобальных целей [16, с. 19–22].

Далее целесообразно рассмотреть точки зрения самих советских психологов, политологов и идеологов, дающих характеристику духовности человека. Так Т.Е. Старченко считает, что духовный мир личности формируется под воздействием социально-экономических условий ее жизни и общественного сознания, преломляющегося через морально-психологический климат трудового коллектива, в котором работает человек. Сам труд, как явление общественной жизни, является ключевым элементом содержания духовности советского человека. Так автор пишет, что важнейшим компонентом структуры духовного мира нового человека является органическое единство профессиональных и мировоззренческих знаний, выражающих его отношение к основной форме жизнедеятельности — к труду [20, с. 44–45]. Развитие коммунистической духовности, являющейся набором полезных с позиции идеологии социализма личностных качеств и способностей, производится и корректируется посредством средств идеологического воздействия. В свою очередь Д.А. Волгонов также указывает, что коммунистическая партия осуществляет процесс управления духовным развитием общества посредством идеологического воспитания и саморазвития в идейных границах социализма [4, с. 4–7]. Л.П. Сверчкова, соглашаясь с точкой зрения Б.Д. Яковлева, указывает, что духовная жизнь является процессом возникновения, распространения и проявления в материальной жизни людей общественного сознания [18, с. 13–14]. Исходя из ранее изложенной информации, можно заключить, что критерии духовности, как следствия развития социально-экономических отношений социалистического общества, установлены коммунистической идеологией и проходят систематическую корректировку, исходя из исторической изменчивости аспектов социалистического развития. А.Атаева также указывает, что образ жизни людей определяется не религиозными, философскими или их нравственными представлениями, а именно исторически обусловленным способом производства средств жизни [1, с. 69]. В.Н. Орлов определяет духовную деятельность, как познавательный процесс, направленный на теоретическое освоение природы, обще-

ства и самого человека. Духовная деятельность есть отражение материальной деятельности, которое наделено опережающим моментом, строящим мыслительные модели еще не реализованных проектов. Сферу духовного производства следует рассматривать в социально-экономическом контексте, самым важным элементом которой является производственный аспект. Особое место в сфере духовной культуры автор отводит ее политической составляющей, неразрывно связанной с официальной коммунистической идеологией. Ссылаясь на тезисы В.И. Ленина, автор указывает, что политический элемент духовной культуры является важнейшим элементом всей духовной деятельности государства [14, с. 8–13]. В.Т. Мещеряков всякое гармоничное развитие личности сводит к социально-экономическому поступательному развитию, постепенно отбрасывающему все отжившие себя социокультурные элементы в процессе исторического движения. Автор считает, что основой гармоничного развития личности выступают актуальная экономическая модель общества и господствующая в нем социалистическая идеология [12, с. 114–117]. А.В. Мялкин выводит формирование всех духовно-нравственных категорий общества из главенствующих идей коммунистической идеологии. Выводя все духовные образования из коммунистической идеологии, автор отрицает внеклассовый характер формирования нравственности и морали. Автор заключает, что социалистическая нравственность не может исказиться, служа интересам коммунизма, так как идейно преобразовалась под его влиянием в явление абсолютной социальной справедливости [13, с. 99]. При этом автором исключается возможность личностной проверки этой «истинности». Подобный волевой акт является безнравственным поступком и очерняет внутренний мир каждой личности, решившейся подвергнуть сомнению нормы господствующей идеологии. Подобное суждение можно вывести из высказывания самого автора, который пишет, что главным критерием нравственной чистоты человека является преданность коммунизму и служение его высоким идеалам [13, с. 99]. Л.Н. Литвинов также подтверждает ранее приведенную мысль о локальном характере советской морали. Автор пишет, что марксизм-ленинизм провозглашает классовый характер морали и проводит принцип партийности в личностном воспитании, указывая на то, что коммунистическая мораль является высшей степенью общечеловеческой морали [11, с. 334]. Л.П. Бueva придерживается мнения, что всестороннее развитие личности является развитием на основе норм, принципов и ценностей коммунистической идеологии. Коммунистическая идеология обеспечивает гармоничное соотношение всех компонентов духовного мира личности, включая усвоение принципов коллективизма и интернационализма [3, с. 87, 163]. Х.П. Пулатов также указывает, что ядром духовной культуры общества является идеология, как определенная общественно-экономическая формация. Ссылаясь на тезисы К. Маркса и Ф. Энгельса, автор заключает, что социальный класс,

представляющий собой господствующую материальную силу общества, является и его господствующей духовной силой. Господствующий класс определяет стратегию социокультурного развития в соответствии с нормами господствующей идеологии, фиксирующей в себе цели, задачи и методы, используемые для защиты общественных интересов. Автор подразумевает под духовным производством формирование коммунистического общественного сознания в массах. По его мнению, развитие общественных потребностей способствует слиянию материального и духовного труда в единый творческий труд членов коммунистического общества. Тем самым автор производит отождествление материального и духовного общественного производства [17, с. 244–259]. М.А. Биекенов определяет первоосновой формирования духовной сферы жизни личности коммунистическую идеологию. Автор делает особый акцент на необходимости управления и развития духовной сферы жизни советского общества, посредством улучшения его общего благосостояния, улучшения образования и использования соревновательных мероприятий для повышения производственных показателей. Успех воспитания обеспечивается лишь тогда, когда оно опирается на прочный фундамент социально-экономической политики (в данном случае политики коммунизма) [2, с. 34–39]. В.С. Пазенок тоже считает, что марксистско-ленинская идеология стала устойчивой формой общественного сознания советского народа. Это означает, что наука, общественная психология, философия, политика, мораль и иные формы общественного сознания теперь существуют и развиваются в условиях коммунистической идеологии. Коммунистическая идеология претендует на идейное поглощение абсолютно всего внутреннего мира личности, без какой-либо альтернативы ее разностороннего развития [15, с. 110–111]. Здесь можно согласиться с научной точкой зрения И.В. Коэна о том, что в XX столетии коммунистическая партия присвоила себе право контроля «личностного Я» [10, с. 154].

В заключение следует отметить, что в интерпретации коммунистической идеологии, духовное содержание общества превалирует над индивидуальным духовным содержанием человека. А если вспомнить тот факт, что советская идеология охватывала все сферы жизни общества, задавая с собственной позиции правильный курс развития и провозглашая коллективизм, то неудивительно, что личность в процессе духовного самоопределения носила вторичный характер. Причем данная вторичность не умаляла право человека на духовное развитие, просто это развитие исключало возможность личностного противопоставления «субъективного» и идеологически корректного «общественного». Кроме того, произведенный анализ позволил установить, что идейная локализация категории духовности через ее уподобление явлениям советской культуры и идеологии, привела к искажению содержания духовного развития и его последующей неверной интерпретации. Это связано с тем, что вместо возможности познания многообразия результатов

духовного производства, созданных человечеством, человеку при отечественном социализме была представлена локальная модель восприятия мира с четко ограниченными и идеологически однородным содержанием духовной культуры. Основываясь на анализе трудов советских ученых, можно заключить, что духовное развитие советского человека являлось средством идеологической консолидации общества и носило ярко выраженный коллективный характер. Само духовное производство главной своей задачей имело удовлетворение умеренных

духовных потребностей человека и обеспечение последующего развития социалистического общества. При этом развитие духовности в контексте противопоставления «индивидуального» и «общественного», категорически отрицалось советской наукой. Это обусловлено тем, что коммунистическая идеология осознанно культивировала создание коллективного человека, как органичного элемента социалистического производства и претендовала на создание устойчивой идеологической картины восприятия мира.

Литература:

1. Атаева А. Социалистический образ жизни и развитие духовных потребностей. Т., 1983.
2. Биекенов М. А. Научное управление социалистическим обществом. Алмата, 1982.
3. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение. М., 1978.
4. Волкогонов Д. А. Идеологическая борьба и коммунистическое воспитание // Новое в жизни, науке, технике. Серия «История и политика КПСС». 1967. № 2.
5. Грехнев В. С. Общественная психология как форма духовной жизни людей // Философия и общество. 2006. № 3.
6. Егоров Ю. Я., Костин Т. И., Тихонов М. Ю. Современное образование: гуманитаризация, компьютеризация, духовность (Философско-методологические аспекты). М., 1996.
7. Казакова Л. И. Человек в системе духовной жизни общества: монография. М., 1999.
8. Канапацкий А. Я. Онтологическая истинность духовности: феномен и сущность. Уфа, 2003.
9. Климова Н. В. Анализ понимания духовности в современной научной литературе // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 4–2 (60).
10. Коэн И. В. Личностное, должностное и партийное «Я»: исследование субъективности и работы над собой в коммунизме и либерализме // Россия XXI. 2010. № 6.
11. Литвинов Л. Н. Труд и быт как факторы формирования личности. Тула, 1973.
12. Мещеряков В. Т. Гармония и гармоническое развитие. Ленинград, 1976.
13. Мялкин А. В. Личность и строительство коммунизма (сущность процесса формирования всесторонне развитой личности). Ростов, 1971.
14. Орлов В. Н. Духовное производство и его развитие в условиях социализма: Монография. М., 1986.
15. Пазенок В. С., Ларченко Л. И., Лазоренко Е. В. и др. Развитой социализм и личность (Вопросы формирования всесторонне развитой личности). Киев, 1983.
16. Попов М. Е. Антропология советскости: философский анализ: автореф. дис. ... кандидата философских наук. Ставрополь, 2004.
17. Пулатов Х. П. Коммунизм, государство, культура, личность. (Строительство коммунизма и проблемы культурно-воспитательной функции общенародного социалистического государства). Т., 1971.
18. Сверчкова Л. П. Субъект духовного производства: методологический анализ. Л., 1988.
19. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие. М., 2014.
20. Старченко Т. Е. Духовный мир нового человека: методологический аспект. Львов, 1983.
21. Франк С. Л. Духовные основы общества. М., 1992.
22. Хачецуков З. М. Феномен духовности в развитии российского общества (социально-философский анализ): автореф. дис. ... кандидата философских наук. Ростов-на-Дону, 2007.
23. Чурин В. В. Духовное развитие личности как фактор формирования национальной и гражданской идентичности. М., 2013.
24. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. 2-е изд. М., 1996.
25. Шелковая Н. В. Духовность как интенция личностного бытия: автореф. дис. ... кандидата философских наук. Харьков, 1990.
26. Штумпф С. П. Духовность как социокультурный феномен: аксиологическая направленность и перспективы развития: автореф. дис. ... кандидата философских наук. Иркутск, 2007.

Выявление индивидуального стиля педагогического общения в образовательном процессе

Гасанова Гюльнара Анатоллу кызы, кандидат психологических наук, доцент
Бакинский славянский университет (Азербайджан)

Изменения, происходящие в современном обществе, все чаще нас ставят перед необходимостью пересмотреть свое отношение к проблеме общения, которая является одной из актуальной в эпоху интеграции и глобализации общества, происходящие во всех направлениях, в том числе в образовании. Работа педагога в высшем учебном заведении предполагает не только наличие профессиональной грамотности, компетентности, мастерства, умением управлять коллективом, но и обладать коммуникативными, перцептивными и интерактивными навыками.

Ключевые слова: интеракция, коммуникация, педагогическое общение, перцепция, педагогический стиль

Актуальность проблемы обусловлена возросшим в последние годы интересом к практической психологии, к проблеме развития педагогического общения и повышения его профессионального мастерства, проявляющегося, прежде всего в образовательном процессе.

Цель работы заключается в изучении особенностей общения педагога со студентами, типов взаимодействия между педагогом и обучающимися. В процессе работы над данной темой нами были поставлены и решены следующие задачи:

- экскурс в историю изучения данной проблемы;
- изучение представления педагога о собственном стиле общения.

Объектом исследования были выбраны преподаватели педагогического факультета в количестве 38 человек Бакинского Славянского университета.

Для выявления особенностей взаимодействия преподавателя со студентами была использована модификация стандартизированного наблюдения В.Г. Маралова, С.А. Шейна (опросник «Стиль педагогического общения» [10]).

Прежде чем приступить к изложению экспериментальной части исследования, представляется важным провести краткий экскурс в историю изучения данной проблемы, остановится на таких понятиях, как педагогическое общение, стиль педагогического общения. Отдельные аспекты поставленной нами проблемы были предметом пристального изучения таких психологов, как: Б.С. Волкова [1], И.А. Зимней [2], В.А. Кан-Калик [3], Н.А. Морева [6], В.М. Целуйко [9], А.А. Леонтьева [4], М.И. Лисиной [5].

Нельзя не согласиться со Сластениным В.А.: «педагогическое общение — это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности» [7, с. 557]. Зимняя И.А. отмечала в своем исследовании: «педагогическое общение есть форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников» [2, с. 332]. Ею же были предприняты исследования, которые были связаны с организацией

работы по устранению барьеров, возникающих в процессе общения. Заслуживает особого внимания определение стилей педагогического общения, предложенного Кан-Калик В.А.: «под стилем общения мы понимаем индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся» [3, с. 97].

В литературе имеется огромное количество различного рода упражнений, деловых игр, коррекционных заданий, основная суть которых — научить общающихся правильно взаимодействовать в процессе выполнения коммуникативной задачи. Сегодня достаточно часто встречаются работы, в которых рассматриваются практические аспекты психологии педагогического общения, даются рекомендации по разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе — Волкова Б.С. [1], Чернова Г.Р., Слотина Т.В. [8].

Перейдем в экспериментальной части исследования, в котором приняли участие преподаватели педагогического факультета Бакинского славянского университета (38 человек). На первом этапе нами было проведено наблюдение за взаимодействием преподавателя со студентами. В бланк, предварительно подготовленный нами, были занесены особенности общения педагога со студентами на занятиях, фиксировались значения по нижеследующим параметрам.

Характеристика ДДС даёт заметное повышение балльных оценок по параметрам отзывчивости и лидерства, доступности влиянию окружающих и самую низкую оценку по качеству негативизма.

Альтруистическому и конформному стилю свойственны достаточно высокие показатели по степени подчинения, они как бы находятся в зависимости от своего окружения. Если сравнить конформный стиль с альтруистическим, то можно с уверенностью отметить факт отзывчивости, лидерства в большей степени, представленный у альтруистического стиля.

Отстраненность и замкнутость — участь индифферентного стиля: отстраненность, закрытость в общении. Высокие показатели свойственны авторитарно-монологическому и рефлексивно-манипулятивному стилю, осо-

Таблица 1

Образец бланка фиксации наблюдения

| Способы воздействия педагога (Ф. И. О. педагога) | | Эмоциональные реакции | |
|--|----------------------|-----------------------|-----|
| | | «+» | «-» |
| разрешает | запрещает | | |
| поощряет | наказывает | | |
| хвалит | ругает | | |
| обращает внимание | игнорирует | | |
| Организует | дисциплинирует | | |
| помогает | не оказывает помощи | | |
| предоставляет самостоятельность | контролирует | | |
| просит | требует | | |
| заинтересовывает | не вызывает интереса | | |

Таблица 2

Результаты обследования преподавателей (опросник «Стиль педагогического общения» С.А. Шейна)

| Стили педагогического общения | Количество испытуемых (38) | В% |
|---|----------------------------|----|
| 1. Доверительно-диалогический стиль (ДДС) | 12 | 31 |
| 2. Идеальный стиль (ИС) | 9 | 23 |
| 3. Авторитарно-монологический стиль (АМС) | 6 | 15 |
| 4. Пассивно-индифферентный стиль (ПИС) | 5 | 13 |
| 5. Конфликтный стиль (КфлС) | 3 | 7 |
| 6. Альтруистический стиль (АлС) | 1 | 2 |
| 7. Конформный стиль (КфС) | 1 | 2 |
| 8. Рефлексивно-манипулятивный стиль (РМС) | 1 | 2 |

бенно по лидерским и качествам, связанным с уверенностью в себе. Безусловно, зависимость от окружающих, тенденция к подчинению — все это атрибуты, которые не свойственны данным стилям общения.

Анализ стилей педагогического общения, который был выявлен нами в процессе проведенного исследования, позволило классифицировать взаимодействие в образовательном процессе в системе «педагог-обучающийся» по двум противоположным линиям развития и взаимодействия в образовательном процессе. Нам представляется важным остановиться на двух ключевых звеньях:

— Основанном на монологе стиль общения, способствующий созданию ситуации единовластного доминирования, авторитарного взаимодействия с обучающимися, что накладывает на него определенные ограничения.

— Совместный диалог, равенство сторон, организация совместного творчества в общении и взаимодействии между участниками образовательного процесса, создание равного и доверительного отношения между педагогом и студентом.

Анализ содержания выделенных в результате проведенного исследования стилей педагогического общения показывает, что наличие данных линий в развитии педагогического общения, идет по пути противопоставления как личностных, профессиональных установок педагога по отношению к целям, методам обучения и воспитания обучающихся, так и по линии роли педагога в образова-

тельном пространстве. В нашей исследовательской работе были выявлены высокие показатели по ДДС — 12 человек, затем ИС — 9 чел. и АМС — 6 чел. Наблюдение показало, что использование в учебном процессе доверительно-диалогического стиля общения способствовало созданию благоприятного психологического климата в коллективе, а показатели в период сессии отличались хорошими результатами.

Экспериментальное исследование процесса общения, взаимодействия педагога с обучающимися привел нас к выводу о том, что в организации целостного педагогического общения доминирующую роль следует отводить завоеванию педагогом инициативы на занятии, как средстве оптимизации управления его познавательной деятельности. Сравнив результаты использованных методов, мы пришли к выводу, что важным и необходимым фактором оптимизации и эффективности педагогического общения было бы внедрение опыта исследования проблем педагогического общения в практику обучения студентов и разработку комплекса упражнений, необходимых для профессиональной психолого-педагогической подготовки будущих преподавателей. Ввиду того, что работа была проведена на педагогическом факультете, в рамках данной исследовательской работы нами были разработаны методические рекомендации, с последующим обсуждением ее основных моментов на семинаре, посвященном педагогическому общению.

Литература:

1. Волкова Б. С. Психология педагогического общения. Учебник для бакалавров. — М.: Юрайт, 2015. — 333 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. — Изд. второе, доп., испр. и перераб. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.
3. Кан-Калик В. А. К Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1987. — 190 с.
4. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979. — 48 с.
5. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. — СПб.: Питер, 2009. — 320 с.
6. Морева Н. А. Тренинг педагогического общения: Учеб. Пособие для вузов. — М.: Просвещение, 2003. — 304 с.
7. Сластенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр, «Академия», 2002. — 576 с.
8. Чернова Г. Р., Слотина Т. В. Психология общения. Учебное пособие. — Санкт-Петербург: Питер, 2017. — 240 с.
9. Целуйко В. М. Психологические основы педагогического общения. М.: Владос, 2007. — 295 с.
10. Шейн С. А. Диалоги как основа педагогического общения // Вопросы психологии. — 1991. — № 1. — С. 44–52.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Эмоциональность сновидений и темперамент

Рассоха Виктория Сергеевна, студент
Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

Статья посвящена проблеме эмоциональности сновидений. На основе эмпирического исследования представлены данные о связи темперамента и эмоциональности сновидений.

Ключевые слова: сновидения, эмоциональность, темперамент, типы темперамента

Сновидение является очень сложным и загадочным психическим феноменом. Люди с древних времён пытались разгадать природу сновидений и тот смысл, который они несут. Люди выдвигали различные гипотезы о природе и происхождении снов, которые строились на представлениях людей обо всём мире в целом. С Древних времён люди пытались разгадать природу тех, снов, которые они видели. Они считали, что сны обладают метафизическим характером, то есть связывают человека с «иным миром», «миром мертвых», «миром духов». Для людей того времени, сновидения носили очень важный характер, они извещали людей об опасности, говорили им о различных пророчествах и т.п. Позже проблемой сновидений занимались различные философы [4, с. 60].

Первым, кто всерьёз начал разрабатывать проблему сновидений в рамках психологии стал З. Фрейд. Он считал, что сновидения можно использовать как диагностический инструмент, с помощью которого можно узнать, какие скрытые желания и потребности человека вытесняются. При изучении сновидений З. Фрейд пришёл к выводу, что сновидение можно описать двумя терминами — явное содержание сновидения (т.е. сновидение) и скрытое содержание сновидения (т.е. материал). Процесс переработки скрытого содержания сновидения в явное З. Фрейд называл работой сновидения; противоположная этому работа, ведущая к обратному превращению, знакома как работа анализа [5, с. 5].

З. Фрейд говорил о том, что вытесненные переживания могут проявляться в снах, когда контроль сознания ослабевает. Во всех детских сновидениях бросается в глаза одна общая черта: все они исполняют желания, которые зародились днем и остались неудовлетворенными; эти сновидения являются простыми и незамаскированными исполнениями желаний [5, с. 14].

Среди взрослых можно также собрать много примеров подобных сновидений детского типа, но они большей частью кратки. Так, например, многим лицам при жажде ночью снится, будто они пьют; здесь сновидение стремится устранить раздражение и продлить сон. У других

бывают часто такие «удобные» сновидения перед пробуждением, когда приближается время вставать; им тогда снится, что они уже встали, находятся около умывальника или уже в училище, конторе и прочее, где они должны быть в определенное время. В других случаях сновидения выражают исполнение желаний не в столь прямой форме; тогда, чтобы распознать скрытое желание, необходимо установить какую-нибудь связь или сделать какой-нибудь вывод, т.е. необходимо начать работу толкования [5, с. 15].

Далее теория сновидений З. Фрейда развивалась и видоизменялась другими представителями психодинамического подхода К. Юнгом и А. Адлером. А. Адлер рассматривал прежде всего проблему сновидений в русле толкования того смысла, который оно несёт, а также в этом контексте говорил о специфической функции сновидений. Так предвосхищающая, предвидящая функция сновидений, направляющая действия индивида, всегда вполне очевидна; она свидетельствует о подготовительной работе спящего в связи с его актуальным затруднением, которая соответствует линии жизни индивида, а не здравому смыслу, и всегда имеет целью самозащиту [2, с. 184].

Кажущаяся непонятность сновидений объясняется, прежде всего, тем обстоятельством, что сновидение не является средством овладения будущей ситуацией, оно представляет собой просто сопутствующее явление, отражение сил, след и доказательство того, что тело и дух предприняли попытку предугадать, заранее предвосхитить ситуацию, чтобы личность спящего смогла справиться с предстоящим затруднительным положением [2, с. 188].

Однако, обобщая психологические подходы к проблеме сновидений, следует отметить, что в основном они занимались изучением символики сновидений, их значением в психической жизни человека, тем, как можно использовать эти данные в психотерапии и т.д.

В своей книге «Теория сновидений» В.Н. Касаткин описывает результаты многолетних исследований сновидений. Описывая полученные данные, он говорит о том, что сновидения имеют свою специфику у лиц, больных

опухолями головного мозга, психически больных и здоровых лиц, совершивших тяжкие криминальные действия. Полученные данные дополняют клиническую картину многих психических заболеваний. А также В. Н. Касаткин говорит о том, что содержание сновидений тесным образом связано с физиологическим состоянием человека, с функциональными особенностями ЦНС [3, с. 48].

Однако в сравнении с этими теориями, данных, накопленных по проблеме связи сновидений и врождённых, психофизиологических характеристик человека (таких, как темперамент) не так много. И все они сводятся к изучению характерологических и биосоциальных особенностей, влияющих на тематику сновидений.

Темперамент является той врождённой характеристикой, которая обуславливает силу нервной системы и её подвижность, которые связаны с динамическим аспектом деятельности человека. Физиологически это обусловлено типом нервной системы. Активность отражает степень энергичности, стремительности, быстроты или, наоборот, медлительности и инертности. Эмоциональность, в свою очередь, характеризует протекание эмоциональных процессов, определяя знак (положительный или отрицательный) и модальность (радость, горе, страх, гнев и др.) [1, с. 68].

Цель исследования — изучение влияния темперамента на эмоциональность сновидений.

Так как темперамент человека, определяет его эмоциональность (импульсивность) и активность (выносливость, энергичность) во всех сферах его психической жизни, то можно выдвинуть предположение, что темперамент влияет, в том числе, и на сновидения человека, и, соответственно, определяет их эмоциональность, яркость.

Гипотеза исследования: темперамент человека влияет на его сновидения, определяя степень их эмоциональности.

Выдвинутая гипотеза может быть проверена с помощью эмпирического исследования, направленного на исследования типа темперамента человека и характера сновидений. Для исследования типа темперамента был использован Личностный опросник Г. Айзенка, а для исследования характера сновидений была использована авторская анкета.

Исследование проводилось на выборке из 34 человек, в возрасте от 17 до 25 лет, сон у которых составлял порядка 7–8 часов в сутки.

При обработке полученных результатов, было выявлено, что из 34 человек «чистых» холериков оказалось 37%, «чистых» сангвиников 15%, «чистых» флегматиков 16% и «чистых» меланхоликов 18%. В остальных случаях темперамент является смешанным. Так называемые «чистые» типы темперамента в данном исследовании представляют наибольшую ценность, поэтому именно их данные будут описываться далее.

На основе полученных данных можно сказать, что подавляющее количество холериков отмечают, что видят сны с частотой — каждую ночь или 4–5 раз в неделю

(то есть, запоминают факт сновидения, поскольку сны человек видит ежедневно). Для холериков характерным является то, что они видят цветные сны и запоминают практически все сны, которые они видели. Наиболее часто встречаемые ощущения в снах холериков — звуки, тактильные ощущения и ощущения движения. Также на основе полученных данных было установлено, что холерики видят повторяющиеся сны. Характерными являются как положительные, так и отрицательные эмоции, при этом испытываемые эмоции в снах можно описать как очень яркие и умеренно яркие. На основе проведённого исследования сложно выделить характерный для всех холериков сюжет сновидений, однако в большинстве случаев сюжет связан с межличностными отношениями и с активными действиями типа — бегство, драка и т.п.

Большинство сангвиников говорят о том, что частота их сновидений составляет в среднем 2–3 раза в неделю и реже, встречаются повторяющиеся сны. При этом сангвиники запоминают только некоторые свои сны. Они видят цветные сны, в их снах преобладают тактильные ощущения и ощущения движения. Как положительные, так и отрицательные эмоции, которые они испытывают в снах, носят ярко выраженный характер. Что касается основного сюжета их сновидений, то в первую очередь это трудовая деятельность, различные дела, выполнение каких-либо обязательств.

Флегматики подчеркивают, что видят сновидения в среднем 2–3 раза в неделю и реже. И запоминают только некоторые свои сновидения. У них встречаются как цветные, так и черно-белые сновидения. В сновидениях чаще встречаются звуки, тактильные ощущения, ощущения движения. На основе полученных данных было установлено, что, в основном, для флегматиков не характерно видеть повторяющиеся сны. Эмоции (положительные и отрицательные), которые флегматики испытывают в снах, являются умеренно выраженными. Основной сюжет их сновидений — межличностные отношения, что характерно, с близкими людьми, в основном — родственниками.

Меланхолики указывают, что видят сны несколько раз в месяц, при этом запоминают лишь некоторые свои сны или вовсе не запоминают их. Меланхолики видят повторяющиеся сны. Некоторые меланхолики не видят цветных снов. Эмоции в их снах либо совсем отсутствуют, либо носят умеренно выраженный характер. В снах меланхолики переживают как отрицательные, так и положительные эмоции. Ощущения, которые наиболее часто встречаются в сновидениях меланхоликов — звуки, ощущения движения. Сюжеты сновидений меланхоликов носят трудноопределимый характер, но можно выделить преобладающую линию — это эпизоды прошлого, сцены своего детства.

Таким образом, подводя итог, можно сказать, что действительно имеются некоторые различия в эмоциональности сновидений у представителей разных типов темперамента. Так для холериков характерным является

сильное переживание эмоций во снах, данные указывают на то, что холерики, по сравнению с представителями других типов темперамента, чаще отмечают наличие у себя сновидений. Меланхолики, в отличие от всех других типов темперамента, практически не запоминают своих

снов, а эмоции в их сновидениях являются слабо выраженными. Флегматики отличаются тем, что практически не видят повторяющиеся сны. Также можно сказать, что сюжеты сновидений тоже являются достаточно специфичными для каждого типа темперамента.

Литература:

1. Аверин В. А. Психология личности. — СПб.: Михайлова В. А., 2001. — 192 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии — М.: Академический проект, 2011. — 240 с.
3. Касаткин В. Н. Теория сновидений — М.: Медицина, 1983. — 250 с.
4. Трунов Д. Г., Воденикова М. А. Представления о сновидениях: основные модели // Вестник Пермского Университета. Философия. Психология. Социология. — 2012. — № 1. — С. 59–69.
5. Фрейд З. Толкование сновидений — СПб.: Азбука, 2014. — 512 с.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Подходы к определению критериев зрелости личности

Воюшина Екатерина Александровна, аспирант

Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск)

В статье освещены подходы отечественных и зарубежных авторов к определению понятия «зрелость личности», выделению его критериев.

Ключевые слова: зрелость, зрелость личности, психологическая зрелость, отечественные и зарубежные подходы

Долгое время в отечественной психологии периоду зрелости практически не уделялось внимания. Большинство исследователей обращались к изучению вопросов детского и юношеского возраста и практически не освещали проблемы изменений личности в зрелом и пожилом возрасте. В отечественной психологии зрелость изучалась в основном с позиций профессионально-личностного развития (А.А. Деркач, Зазыкин В.Г., А.А. Бодалев и др.). Некоторые вопросы развития личности в зрелом возрасте изучались в рамках зарубежной психологии — концепции развития личности (А. Маслоу, К. Холл, Ф. Перлз и др.), возрастные периодизации Г. Олпорта и Э. Эриксона, описание случаев из психотерапевтической практики (К. Юнг, И. Ялом, Дж. Холлис и др.). Однако и зарубежные, и отечественные исследования еще недостаточно полные и обоснованные. Сложности исследования данной проблемы вызваны неопределенностью терминологии, вариативностью взглядов на описание временных границ и характеристик этапов взрослости и конкретно периода середины жизни. В связи с этим можно считать развитие личности в период зрелости одной из самых многоаспектных и недостаточно разработанных проблем.

У авторов встречаются весьма противоречивые взгляды на зрелый возраст. Одни считают, что с началом зрелости развитие прекращается, происходит только простое изменение некоторых психологических характеристик. Так, швейцарский психолог Э. Клапаред считал, что «зрелый возраст равносителен остановке в развитии, окаменелости. В Комитете по развитию человека при Чикагском университете задачи развития никак не сформулированы именно по отношению к зрелой личности» [6, с. 51]. Скорее всего, такие представления связаны с пониманием зрелости как результата развития и одновременно его концом. Другие исследователи (как отечественные, так и зарубежные) придерживаются мнения о том, что процесс развития человека бесконечен, ведь развитие — это основной способ существования личности. Как и любой другой этап развития личности, зрелость имеет свои психологические ха-

рактеристики — прежде всего это изменения физического здоровья и интеллектуальных показателей, смена семейного окружения (уход детей в самостоятельную жизнь, а зачастую и появление внуков), достижение вершин профессиональной и общественной карьеры.

Современный этап развития общества — период ускоренных социальных трансформаций — повлиял также и на траекторию жизненного пути человека. В прошлом значительную часть жизненно важных выборов (выбор образования, профессиональной деятельности, стиля жизни и др.) личность осуществляла до зрелого возраста, сейчас, чтобы успешно приспособиться к социуму, это приходится делать постоянно.

В психологии понятие зрелость, как правило, рассматривается с двух точек зрения: как возрастной этап и как уровень развития. Случается и так, что зрелый возраст не является показателем психологической зрелости человека. Отсюда появляется важный вопрос: определение объективных критериев зрелости человека.

В данной работе мы попытаемся сделать анализ подходов к определению критериев зрелости личности с точки зрения отечественных и зарубежных ученых.

Зарубежные психологи рассматривают феномен «зрелость личности» как набор определенных характеристик: способность к саморегуляции, стремление к осознанности, ответственность, независимость, самостоятельность, свобода выбора, стремление к самосовершенствованию, креативность, активная жизненная позиция, понимание и принятие других и себя.

Так, например, по мнению Э. Торндайка, зрелость рассматривается с позиции здоровья личности, адекватной реакции на стимул. В психоаналитической теории З. Фрейда также опора идет на физиологическое состояние: здоровье — нездоровье личности (невроз). Согласно периодизации психического развития по З. Фрейду зрелый человек находится на генитальной стадии — завершающем этапе в биологическом созревании психического и сексуального развития. Основными ха-

рактиками этого периода выступают: активность, самоопределение, планирование и создание своей семьи, конструктивное взаимодействие с окружающим миром. Для Дж. Андерсон — представителя когнитивной психологии — зрелая личности представляет собой осознание и понимание себя, своих положительных и отрицательных качеств, достижение высокого интеллекта, развитие в физическом и психологическом плане [2, с. 89].

В отечественной науке термин «зрелость» впервые употребляется в трудах Б. Г. Ананьева. Он является одним из основоположников комплексного подхода, в котором изучается личность, её особенности, характеристика критерии с позиции зрелости. Исследуя эту проблему, Б. Г. Ананьев указывал, что именно трудности в определении критериев зрелости способствовали в подмене понятий «зрелость» и «взрослость». Сам ученый предлагал разделять физическую, умственную, гражданскую и трудовую зрелость.

Вслед за Б. Г. Ананьевым, А. А. Реан также предлагал выделять составляющие в понятии «личностная зрелость» — интеллектуальную, эмоциональную и личностную. А. А. Реан выделяет четыре критерия личностной зрелости, являющиеся базовыми, фундаментальными, структурообразующими: ответственность, терпимость, саморазвитие, и, интегративный компонент, который охватывает все предыдущие и присутствует в каждом из них — позитивное мышление, позитивное отношение к миру, определяющее позитивный взгляд на мир [7].

Отдельно стоит акмеология как научное направление, изучающее феноменологию развития человека, его наивысшие личностные и профессиональные достижения на этапе зрелости. Эта наука рассматривает человека не только в психологическом аспекте, но и в социальных и профессиональных аспектах, пытаясь выяснить возможности гармонизации различных его ипостасей. В основе акмеологии лежат идеи об уникальности и ценности человеческой жизни, способности человека к творчеству и саморазвитию.

А. А. Бодалев, как яркий представитель акмеологии, определяет личностную зрелость как комплекс характе-

ристик, образуемых в разные периоды развития человека, и, позволяющую организовать его жизнь таким образом, чтобы он успешно смог проявить себя в период взрослости. Познавательная сфера характеризуется активным отражением действительности и способностью хорошо ориентироваться в ней. Продуктивно работающий интеллект, позволяет на высоком уровне объективности фиксировать все основные связи в этой действительности, беспристрастно субординировать по степени важности процессы, которые в ней происходят. При этом личностный потенциал человека определяется по социальной эффективности его поведения и деятельности [1, с. 48].

Е. Б. Штепа указывает на то, что личностная зрелость не всегда связана с хронологическим возрастом, развитие личности и индивида может идти гетерохронно и личностную зрелость необходимо рассматривать как динамическую личностную структуру, содержанием которой являются «черты личности, взаимоактивизирующие друг друга» [4, с. 24–25].

А. Ю. Маленова и Ю. В. Потапова, опираясь на работы Р. В. Овчаровой, Е. С. Штепа, Г. С. Сухобской, С. Л. Братченко, М. Р. Мироновой, А. А. Реана, Б. С. Братуся, И. С. Кона К. Витакера, В. Франкла, Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд, И. Гринберга, провели теоретический анализ взглядов этих авторов на зрелость личности [4, с. 25]. Обобщив полученные результаты, исследователями были выделены следующие критерии «зрелой личности»:

1. ответственность
2. гуманность, социальная направленность
3. активность (самотивация, умение ставить цель и следовать ей)
4. гармоничные взаимоотношения с окружающими
5. гармоничные отношения с собой, принятие и понимание себя
6. независимость и свободный выбор личности, умение противостоять влиянию и зависимости
7. целостность личности.

Подобное исследование было проведено и В. Р. Манукян [3, с. 68]. Она разделяет полученные критерии зре-

Таблица 1

Критерии зрелости личности

| Подразделы | Критерии |
|--------------------------|------------------------------|
| Психологическая зрелость | Мотивация |
| | Самооценка (самоотношение) |
| | Рефлексия |
| | Самодостаточность |
| | Способность к адаптации |
| | Толерантность |
| | Жизнестойкость |
| Социальная зрелость | Экстенсивность-интенсивность |
| | Социальный интеллект |
| | Гуманистические ценности |

лости личности на интраперсональные (п.п. 1–9) и интерперсональные (п.п. 10–11):

1. ответственность
2. осознанность, рефлексивность
3. направленность на саморазвитие
4. самопринятие, самоуважение
5. автономия
6. жизнестойкость
7. самоуправление и организация жизни
8. целостность, конгруэнтность
9. широта связей с миром
10. толерантность, нравственное сознание, гуманистические ценности

11. позитивные межличностные отношения — умение строить межличностные отношения.

Исходя из изучения тех же подходов, мы сформулировали свое видение критериев зрелости личности. На наш взгляд, критерии зрелости личности условно можно разделить на психологические и социальные.

Проведенный анализ теоретических подходов к проблеме зрелости позволяет резюмировать, что, достижение зрелости, как интегративной характеристики личности, является центральным направлением развития в период ранней взрослости. В период ранней взрослости закладывается фундамент для достижения зрелости в последующие периоды развития личности.

Литература:

1. Брюхова Н. Г. Психология развития и акмеологизация личности зрелого человека // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2011. — № 18. — С. 46–50. (3)
2. Горбунова О. В. К проблеме определения понятия «зрелость личности» // Вектор науки ТГУ. — 2014. — № 2. — С. 88–91.
3. Дерманова И. Б., Манукян В. Р. Личностная зрелость: к определению психологического содержания // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. — 2010 — № 4. — С. 68–73.
4. Маленова А. Ю., Потапова Ю. В. Зрелость личности и ее критерии как предикторы изучения ситуации сепарации // Вестник Омского университета. Серия «Психология». — 2014. — № 2. — С. 21–29.
5. Носко И. В. Психология развития и возрастная психология. — Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2003. — 131 с.
6. Порхачева Л. В., Джус К. Я. Особенности развития личности в период ранней взрослости // Современные проблемы психологии личности: теория и практика. — 2008. — № 3. — С. 51–53.
7. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. — СПб.: Питер, 2007. — 480с.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Современные представления о факторах, способствующих формированию интернет-зависимости

Абдрахманова Элина Валерьевна, студент
Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

В данной статье рассмотрена проблема интернет-зависимости. Автор уделяет главное внимание факторам её формирования. Проанализированы личностные особенности людей зависимых от интернета. Отмечается важность борьбы с данным явлением.

Ключевые слова: интернет, интернет-зависимость, интернет-аддикция, понятие, определение, факторы, проблема

Одной из главных и стремительно развивающихся проблем XXI века является интернет-аддикция, иначе, интернет-зависимость. Данная зависимость сегодня приобретает вид социальной болезни. Она возникла как результат массовой компьютеризации населения, которая начала набирать свои обороты ещё с 1991 года. Человек задействует интернет, как способ ухода от сложной, не удовлетворяющей его потребностям реальности, и создания своего утопического, идеального виртуального мира, где он является творцом.

интернет-зависимость считается одним из видов компьютерной зависимости и получила название «сетеголизм». Сетеголиками стали называть людей, которые проводят в интернете большую часть своего времени, около 12–14 часов в сутки [6].

Существует множество определений данного понятия, обращение к которым может помочь понять, что на самом деле представляет собой это явление. Первое из них дал Ivan Goldberg в 1996 году, он понимал интернет-зависимость как расстройство поведения, возникшее в результате использования компьютера и интернета. Kandell's (1998) уточнил данное определение, обозначив, что понятие «интернет-зависимость» включает в себя любой вид деятельности в сети. Еще одним и наиболее современным понятием «интернет-зависимости» является определение, в котором она выступает как навязчивое или компульсивное стремление войти в интернет, находясь вне его, и невозможность покинуть интернет, находясь в сети.

Американский психиатр и эксперт по интернет-зависимости Кимберли Янг дала второе определение, которое сводится к пониманию интернет-аддикции как проблемному использованию интернета (1998). В данном случае «интернет-зависимость» выступает как широкое понятие, включающее большое количество проблем, связанных

с поведением и контролем над влечением [9]. В литературе отмечаются трактовки интернет-аддикции еще более широкие, чем выше упомянутое:

1) зависимость от компьютера, состоящая из увлечения различными играми, программированием и другими видами деятельности, то есть чрезмерный интерес к работе с компьютером;

2) «информационная перегрузка», которая понимается как навязчивое, непреодолимое стремление использовать навигацию по WWW для поиска в удаленных базах данных (web-серфинг) какой-либо информации;

3) компульсивное применение интернета — данное определение сводится к использованию интернета для азартных игр, онлайн-аукционов и электронных покупок;

4) зависимость от «кибер-отношений» — это всякое применение интернета в качестве общения, способа социального взаимодействия, то есть общение в чатах, форумах, электронных дневниках, социальных сетях;

5) зависимость от «киберсекса», понимается как чрезмерная увлеченность содержимым порнографических сайтов в интернете, обсуждением сексуальной тематики в чатах или специальных телеконференциях «для взрослых» и многое другое [7].

На 2015 год, по данным социологических опросов выявлено, что пользователями интернета в России являются молодые люди в возрасте от 16 до 29 лет [3]. 88% детей в возрасте 4-х лет начинают выходить в сеть вместе с родителями. Социологи и психологи выделяют ряд проблем, характеризующих социальные последствия данного явления:

1) Разрыв социальных связей, приводящий к десоциализации пользователя. Говоря о данной проблеме, необходимо отметить тот факт, что она относится к конкретному лицу. Тем не менее, вред от неё затрагивает большее

количество людей. Пользователь отстраняется от реального мира путем концентрации на виртуальном, при этом он утрачивает связь со своим физическим «Я». Также наблюдается прекращение прежних контактов с друзьями, знакомыми, родными в реальной жизни, что грозит возникновением полной изоляции человека и трансформацией структуры общества.

2) Увеличение количества фиксируемых случаев проявления аутоагрессии из-за невозможности воспользоваться интернетом. Чрезмерное увлечение интернетом приводит к потере контроля над своими эмоциями и действиями, что приводит к появлению случаев совершения самоубийств, одной из причин которых может быть невозможность пользования интернетом.

3) Увеличение количества случаев совершения насильственных действий по отношению к окружающим из-за невозможности пользоваться интернетом. Пользователи, считающиеся абсолютно интернет-зависимыми в большинстве случаев проецируют свою агрессию и неудовлетворенность на окружающих людей [4].

Все большее количество специалистов начинает волновать вопрос, как бороться с возникшей проблемой. Для этого целесообразно определить факторы и причины формирования интернет-зависимости, которые могут способствовать дальнейшей разработке программ по профилактике и коррекции данной аддикции.

Выделяются следующие факторы формирования интернет-зависимости:

На макроуровне: 1) социально-экономические факторы, которые отражают уровень экономического развития государства (ВВП на душу населения), уровень жизни, структуру доходов/расходов населения, развитость социальной инфраструктуры; 2) технико-технологические факторы — телекоммуникационная структура и степень проникновения интернета; 3) к социально-политическим факторам относятся правовые ограничения, отношение властных структур к коммуникациям в интернете.

На личностном уровне, который обозначается как «микроуровень», отмечают: 1) психологические факторы, в частности, к ним относятся индивидуально-психологические характеристики, желание принадлежать определенной субкультуре, стремление перенести нормы виртуального мира в реальный, а также возможное наличие других зависимостей (наркотической, алкогольной и других); 2) социальные и социально-организационные факторы отражают наличие/отсутствие семьи и детей, друзей в реальной жизни; количество времени, проводимого в сети с неразборчивыми целями; наличие/отсутствие хобби/увлечений; наличие/отсутствие распорядка дня и т.д.; 3) экономические факторы — наличие/отсутствие работы и стабильного дохода; уровень жизни; 4) пользовательский опыт — стаж, глубина пользования сетью и т.д.; а также 5) биологические факторы включающие состояние здоровья, наличие отклонений, влияющих на социальные связи индивида; проблемы со сном [2].

В подростковом возрасте, важным фактором риска развития интернет-зависимости можно считать нарушения эмоционально-когнитивной сферы. Эти когнитивные изменения искажают, деформируют социально-психологические установки личности, его «Я-концепцию». В литературе, среди личностных характеристик подростков, склонных к интернет-зависимости отмечаются поиск ощущений или потребность в новых, не познанных ранее переживаниях, и что наиболее важное, это желание подвергаться социальному риску ради поиска этих ощущений. Столь высокий интерес к интернету в данном возрасте обусловлен причинами, среди которых доминирует мотивация к познанию и всему новому, а также использование технологий для общения и развлечений. Интернет дает безграничные возможности для самореализации, то есть это своего рода свобода действий и мысли [1].

Как показывает ряд психологических исследований, «жертвами» интернета становятся люди, у которых наблюдается неудовлетворенность собой, заниженная самооценка, неспособность создавать и поддерживать гармоничные отношения с другими, в реальном мире. Данные особенности являются возможными факторами формирования интернет-зависимости. Такие люди с помощью интернета пытаются компенсировать недостающее им уважение, любовь, и ощущение собственной значимости. Именно в сетевом общении они находят некоторую отдушину, в которую быстро попадают и становятся от нее зависимыми. Также интернет-зависимым людям характерны такие личностные особенности, как робость, напряженность, интроверсия и тревожность [5].

Российский психиатр В.А. Бурова в своей статье «Социально-психологические аспекты интернет-зависимости» выделяет факторы формирования привлекательности интернета как объекта зависимого поведения, такие как:

1) Возможность социальных взаимодействий, которые, в свою очередь, являются анонимными, что считается наиболее привлекательным для пользователя;

2) Возможность реализовать свои представления, фантазии, в целом, свобода действий;

3) Возможность поиска нового собеседника, удовлетворяющего практически любым критериям (нет необходимости удерживать внимание одного собеседника — т.к. в любой момент можно найти нового);

4) Доступ к информации не ограничен.

Интересным является подход Л. Хэттерер к изучению средовых и интерперсональных факторов аддиктивного поведения. Он ввел понятие «аддиктивного комплимента». По мнению Л. Хэттерер, аддиктивным комплиментом называется любое лицо, группа или среда, которые поддерживают аддиктивное поведение. Он пришел к выводу, что в особенных случаях другой человек может стать для зависимого человека провокатором, то есть аддиктивным комплиментом. Однако, он не всегда может иметь пристрастие к объекту зависимости, но так или иначе играет значительную роль в аддиктивном процессе.

Снижать эмоциональное напряжение аддиктам позволяют нахождение других зависимых людей, чья зависимость оправдывает их собственную аддикцию. Аддиктивное поведение становится механизмом запуска внутригрупповой привязанности и сплоченности. Когда аддикты находят подходящую субкультуру, они не только находят партнеров, поддерживающих их аддиктивный цикл, но и постоянный источник комплиментов.

Средства массовой информации, будь то газеты, журналы, телевидение и прочее, могут пропагандировать аддиктивное поведение, тем самым способствуя приобретению к нему людей. Зависимости могут выступать в роли методов, способствующих достижению успеха в деятельности или чем-либо другим, средством совладания с болью, напряжением, стрессом, социальными и интраперсональными конфликтами.

В качестве внутриличностных факторов, которые считаются предрасполагающими в формировании зависимости, выступают личностные особенности аддиктов. Некоторые авторы, опираясь на свои исследования, отмечают, что такие качества, как лживость, склонность винить во всем других, манипулятивность, безответственность и преувеличение своих достоинств, могут способствовать развитию в человеке зависимого поведения [8].

А. Е. Жичкина выделила 2 причины интернет-зависимости. Одну из них она обозначила как повышенная чувствительность к ограничениям, что особенно проявляется в подростковом возрасте. В данном случае интернет

выступает, как возможность избавиться от требований, предъявляемых обществом, в частности, родителями и близкими, стать более раскованным и свободным. Вторая причина — потребность в эмоциональной поддержке, которую трудно получить в реальном, социальном окружении.

Существуют и биологические факторы риска. К факторам, способствующим формированию зависимого поведения, можно отнести различные осложнения матери при беременности, например, инфекционные заболевания, приём лекарств, курение и др. В зоне риска находятся дети с повреждениями ЦНС, среди которых наиболее распространенным нарушением, способным приводить к возникновению интернет-зависимости является СДВГ. Также отмечается, что дети с тенденцией к повышенному уровню тревожности наиболее склонны и подвержены интернет-аддикции.

Таким образом, интернет-зависимость — это серьёзная проблема нашего времени, охватывающая всё молодое поколение. Она является таким же опасным явлением, как наркотическая и алкогольная зависимость, которая пагубно влияет на личность человека, его внутренний мир и социальное окружение. Однако, нельзя сказать, что интернет имеет лишь негативную сторону, ведь у него есть и множество плюсов, поэтому не стоит воспринимать его, как потенциальную угрозу, потому что «заболевание интернетом» напрямую зависит и от личностных особенностей пользователей.

Литература:

1. Алексеев О. Г. Личностные особенности подростков, склонных к интернет-аддикции // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. № 5. С. 185–189.
2. Варламова С. Интернет-зависимость молодежи мегаполисов: критерии и типология / С. Варламова, Е. Гончарова, И. Соколова // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2015. № 2. С. 165–182.
3. Гуреева А. Ю. Интернет-зависимость: современное состояние проблемы / А. Ю. Гуреева, С. В. Сизов // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2015. № 2. С. 127–129.
4. Завалишина О. В. Интернет-аддикция — одна из актуальных проблем современности / О. В. Завалишина, Н. А. Загуменных, Е. С. Постоева // Научный журнал КубГАУ. 2015. № 105. С. 1–10.
5. Спиркина Т. С. Личностные особенности пользователи сети интернет, склонных к интернет-зависимости // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 60. С. 473–478.
6. Хилько О. В. Практический подход к профилактике компьютерной зависимости у подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № 3. С. 56–60.
7. Чухрова М. Г. Интернет-зависимость как вариант аддиктивного поведения / М. Г. Чухрова, А. В. Ермолаева // Мир культуры, науки, образования. 2012. № 2. С. 231–234.
8. Шаталина М. А. Анализ факторов, влияющий на формирование интернет-аддикции // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009. № 1. С. 188–192.
9. Юрьева Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, профилактика и коррекция: Монография / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Большот. Днепропетровск: Пороги, 2006. С. 31–32.

Поведение человека в трудных ситуациях

Кадырова Малика Кахрамоновна, старший преподаватель;
Абдувахובה Дилдора Эркиновна, старший преподаватель;
Эшмурадов Олмос Эльманович, преподаватель;
Расулов Бекзод Уктамович, преподаватель;
Абдукадырова Назира Холикназаровна, преподаватель
Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

Настоящая статья посвящена рассмотрению конфликта как трудной жизненной ситуации. Конфликты существовали всегда, а конфликтология как наука возникла совсем недавно. О конфликте писали еще древние мудрецы, хотя это слово не употреблялось в те времена. Многие из них рассматривали конфликт с позиции осуждения ссор и столкновений между людьми и советовали их избегать.

Ключевые слова и фразы: эмоциональные переживания, ситуативная тревожность, конфликтоустойчивость, мотивационный компонент-состояние

Слово конфликт пришло в русский и другие языки из латыни. Это одно из тех международных слов, которые радуют переводчиков, они не нуждаются в переводе, поскольку понятны и так: и звучание, и значение их во всех языках примерно одинаково.

Жизнь человека представляет собой череду всевозможных ситуаций, многие из которых в силу их повторяемости и схожести становятся привычными. В них человек действует во многом на уровне автоматизмов. В таких ситуациях расход психических и физических сил сведен к минимуму. В силу своей трудности он и требует мобилизации и психических и физических ресурсов. Человек, находящийся в трудной ситуации, получает информацию о разных ее элементах: о внешних условиях; о своих внутренних состояниях; о результатах своих собственных действий. Обработка этой информации осуществляется по средством познавательных и эмоциональных процессов. Результаты обработки этой информации влияют на поведение личности в трудной ситуации. По мнению В. Мерлина, когда человек стремится удовлетворить какой-либо мотив, он нередко сталкивается с противодействием. В результате различных внешних и внутренних противодействий возникает трудная ситуация.

Если в стремлении личности включено собственное «Я», то такая угроза воспринимается как личная. Сигналы угрозы приводят к возрастанию активности, которая в результате расшифровки значения этой информации для субъекта приобретает форму отрицательных эмоций различной модальности и силы. Роль эмоций в психологическом механизме поведения в трудных ситуациях может быть тройной. Эмоции выступают как индикатор трудности, оценка значимости ситуации для личности, фактор, приводящий к изменению поведения в ситуации. Эмоциональные переживания представляют собой важнейший компонент адаптивного поведения человека в трудной ситуации.

Ситуация может быть очень значима для личности, но, не находя выхода из нее или потеряв веру в ее конструктивное разрешение, человеку ход и тот реальности

по средством активизации и механизмов психологической защиты.

Ситуация может быть объективно сложной, но наличие знаний и опыта позволяет преодолевать ее беззначительной мобилизации своих ресурсов. Например, трудность боевой операции будет различна для новичка и для бывалого воина. Таким образом, личность реагирует на ситуацию в зависимости от того, как она ее воспринимает и оценивает ее значение. Ряд специалистов (В. Небылицын, Б. Шведин, Ю. Ткаченко) отмечают роль свойств нервной системы в определении поведения человека в трудной ситуации. Так В. Небылицын отмечает, что только в экстремальных условиях, ситуациях, а не в привычных жизненных, происходит редукция выработанных способов поведения и обнажаются закрытые наслоениями опыта природные качества индивидуальной нервной организации, среди которых главное — это основные свойства нервной системы.

Следует более подробно остановиться на такой специфической реакции личности на трудную ситуацию, как психическая напряженность. Это психическое состояние личности в трудной ситуации, с помощью которого осуществляется переход от одного уровня регуляции к другому, более адекватному сложившейся обстановке. Психическая напряженность характеризуется активной перестройкой интеграцией психических процессов в направлении доминирования мотивационных и эмоциональных компонентов.

В структуре психической напряженности выделяют побудительно-регуляционный (мотивационный, эмоциональный и волевой) и исполнительно-регуляционный (познавательный и моторный) компоненты. В зависимости от влияния напряженности на психические функции выделяют следующие ее формы (М. Дьяченко):

1. Перцептивную (возникающую при затруднениях в восприятии);
2. Интеллектуальную (когда человек затрудняется решить задачу);
3. Эмоциональную (когда возникают эмоции, дезорганизующие поведение и деятельность);

4. Волевою (когда человек не может управлять собой);
5. Мотивационную (связанную с борьбой мотивов).

Для психической напряженности свойственны повышенный уровень активации и значительные траты нервной системы. Среди отсроченных влияний психической напряженности выделяют возникновение продолжительных отрицательных сдвигов в настроении, повышение утомляемости, развитие фрустрации, переориентацию мотива участия во взаимодействии (деятельности). Уровень психической напряженности у различных людей может быть различным. Это в основном связано с психологической устойчивостью человека. Устойчивые и не устойчивые люди ведут себя в трудных ситуациях по-разному.

Трудная ситуация показывает, что решающим фактором является ситуативная тревожность. При этом у психологически неустойчивых детей отсутствуют эффективные способы преодоления трудностей и остро переживается личностная угроза. Иногда у них наблюдается явление самоиндукции отрицательного эмоционального напряжения: дезорганизованное поведение усиливает стрессовое состояние, которое еще более дезорганизует поведение, что приводит к возникновению «волны дезорганизации».

В последние годы появились работы, посвященные проблемам психологической устойчивости личности в ситуациях социального взаимодействия (С. Ерина, А. Анцупов). Что такое психологическая устойчивость? Это характеристика личности, состоящая в сохранении оптимального функционирования психики в условиях фрустрирующего и стрессогенного воздействия трудных ситуаций. Она не является врожденным свойством личности, а формируется одновременно с ее развитием и зависит от:

1. Типа нервной системы человека;
2. Опыта человека, профессиональной подготовки;
3. Навыков и умений поведения и деятельности;
4. Уровня развития основных познавательных структур личности.

Среди компонентов психологической устойчивости выделяют: эмоциональный, волевой, интеллектуальный (познавательный), мотивационный и психомоторный. Одни исследователи считают ведущим компонентом познавательный. Часто эмоциональный и волевой компоненты представляют как эмоционально-волевою устойчивость и считают ее ведущей (М. Дьяченко, В. Власов, П. Корчемный, Н. Феденко, А. Столяренко). В некоторых исследованиях ведущим компонентом психологической устойчивости рассматривается мотивационный компонент. Несмотря на различие точек зрения относительно иерархии компонентов, по мнению большинства исследователей, психологическая устойчивость это не просто их сумма, а интегральное образование.

«Удельный вес» составляющих структурных компонентов психологической устойчивости у конкретного человека не может быть одинаков. Невозможно быть устойчивым ко всему, т.е. психологическая устойчивость — это неустойчивость вообще. Показателем устойчивости яв-

ляется не стабильность как таковая, вариативность. Вариативность рассматривается как гибкость, быстрота приспособляемости к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности, высокая мобильность психики при переходе от задач к задаче.

Влияние психологической устойчивости и профессионального мастерства на эффективность деятельности в трудных ситуациях. Конфликтоустойчивость личности является специфическим проявлением психологической устойчивости. Она рассматривается как способность человека оптимально организовать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия, бесконфликтно решать возникшие проблемы в отношениях с другими людьми. Как вид психологической устойчивости конфликтоустойчивость имеет свою структуру, которая включает эмоциональный, волевой, познавательный, мотивационный и психомоторный компоненты.

Эмоциональный компонент конфликтоустойчивости отражает эмоциональное состояние личности в ситуации взаимодействия, уровень и характер возбудимости психики ее влияние на успешность общения в трудной ситуации. Заключается в умении управлять своим эмоциональным состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях способности открыто выражать свои эмоции без оскорбления личности оппонента.

Не переходить в депрессивные состояния в случае затяжного конфликта или проигрыша в нем. Волевой компонент конфликтов устойчивости понимается как способность личности к сознательной мобилизации сил в соответствии с ситуацией взаимодействия к сознательном у контролю и управлению собой, своим поведением и психическим состоянием. Именно волевой компонент позволяет регулировать свое эмоциональное возбуждение в конфликтной ситуации. Во многом волевой компонент обеспечивает толерантность, терпимость к чужому мнению, несогласию с другим, самообладание и самоконтроль.

Познавательный компонент — это устойчивость функционирования познавательных процессов личности, невосприимчивость к провокационным действиям оппонента. Он включает:

- умение определить начало предконфликтной ситуации;
- анализ причин возникновения конфликта;
- умение сводить к минимуму искажение восприятия конфликтной ситуации и личности оппонента, атак же своего поведения;
- умение дать объективную оценку конфликта, прогнозировать его развитие и возможные последствия;
- способность быстро принимать правильные решения;
- способность выделять главную проблему конфликта, выдвигать и обосновывать альтернативные решения проблемы;
- способность к аргументации и цивилизованной полемике или в условиях спора.

Мотивационный компонент-состояние внутренних побудительных сил, способствующих оптимальному у поведению в трудной ситуации взаимодействия обеспечивает адекватность побуждений складывающейся ситуации, их направленность на совместный поиск путей разрешения противоречия, устремленность на решение проблемы, возможность корректировки отстаиваемых интересов в зависимости от изменения обстановки и расстановки сил.

Психомоторный компонент обеспечивает правильность действий, их четкость и соответствие ситуации. Заключается в умении владеть своим телом, управлять жестиком и мимикой, контролировать свои позы, положения рук, ног, головы, недопускать тремора рук, дрожания голоса, нарушений координации и скованности движений.

По своей психологической сущности конфликт может быть рассмотрен как тип трудной ситуации. Трудная ситуация жизнедеятельности характеризуется разбалансированностью системы «задача — личные возможности (или) стремления — условия среды», вызывает психическую напряженность у человека. Выделяют трудные ситуации деятельности, социального взаимодействия и внутриличностного плана. Среди трудных ситуаций социального взаимодействия могут быть рассмотрены проблемные ситуации, предконфликтные ситуации конфликты.

Поведение человека в трудной ситуации зависит от познавательных, волевых и эмоциональных процессов. В основном личность реагирует на ситуацию и ведет себя в ней в зависимости от того, как она ее воспринимает и оценивает ее значение. Кроме того, эффективность поведения в трудной ситуации зависит от свойств нервной системы и уровня психической напряженности человека. Чем выше уровень психической напряженности, тем более дезорганизовано поведение человека в трудной ситуации.

Оптимальному поведению личности в трудной ситуации помогает ее способность справиться со стрессовыми факторами. Специфическим проявлением психологической устойчивости является конфликтоустойчивость — способность человека оптимально организовать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия.

Глава уровни проявления и типология конфликтов важной задачей любой науки является упорядочение, при-

ведение в систему знаний о той совокупности явлений, которые выступают объектом ее изучения. Обоснованность и детальность классификаций могут быть одним из критериев степени развития науки. Разработка проблемы классификации конфликтов-необходимый элемент системного подхода в конфликтологии.

Классификация-научный метод, заключающийся в разъединении всего множества объектов и последующем их объединении в группы на основе какого-либо признака. Признак, наличие, отсутствие или степень выраженности которого выступает критерием отнесения объекта той или иной группе, называется основанием классификации. Классификация конфликтов необходима для сравнительного изучения их существенных признаков, связей, функций, отношений, уровней организации и т.п.

Если в качестве оснований для классификации выбирать существенные признаки конфликтов, то она будет называться естественной. Такие классификации имеют познавательное значение.

По количеству публикаций психология занимает выраженное лидирующее положение среди отраслей конфликтологии. Более четверти публикаций по проблеме конфликта подготовлено психологами.

В психологии пока не сложилось общепризнанного понимания сущности конфликта. Часть авторов трактует его как столкновение противодействие, противоречие. Иногда конфликт понимается как вид общения, ситуационная несовместимость, ситуация не найденного выхода, тип конкурентного взаимодействия. Среди сущностных черт конфликта выделяют: наличие противоречия между субъектами; их противодействие; негативные эмоции по отношению друг к другу.

Конфликты существовали всегда, а конфликтология возникла совсем недавно — в нашем веке.

О конфликте — даже не употребляя это слово — писали еще древние мудрецы. Одни из них осуждали ссоры и столкновения между людьми и советовали их избегать. Другие, наоборот, подчеркивали, что в спорах рождается истина, что столкновения и противоречия являются движущей причиной всякого изменения и развития. Конфликт как таковой в его общих чертах не являлся специальным предметом исследования.

Литература:

1. Анцупов А. Я. Конфликтология. «Ульяновский Дом печати», 1996.
2. Кармин А. С. Конфликтология. Издательство «Лань», 1999.
3. Леонов Н. И. Конфликтология. Издательство «Лань», 1997.

Суицид как относительно устойчивое социальное явление

Каршибаева Гулноза Абдукадыровна, старший преподаватель
Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

Настоящая статья посвящена прежде всего рассмотрению самоубийства как своеобразного индикатора общественного здоровья в условиях глубочайшего кризиса, переживаемого страной и обществом. Автор ставит своей целью анализ индивидуального самоубийства, но в совокупности данные частные случаи образуют некое множество, имеющее свои закономерности и требующее иных подходов к его исследованию.

Ключевые слова: самоуничтожение, аутоагрессивные действия, автоцид, «истинный» суицид, орудия самоубийства, суицидальная попытка, парасуицид

Термин «суицид» впервые был использован в книге Thomas Brown's «Religio Medici», написанной в 1635 г. и напечатанной в 1642 г. (цит. по: Alvarez A., 1971). Однако, по данным отдельных авторов (Daube D., 1972; Хайд Д., Блох С, 1998), этот термин появился уже в XII в. Несмотря на то, что в 1651 г. он уже был в Оксфордском словаре, на протяжении достаточно длительного времени (до середины XVIII в.) термин «суицид» практически не фигурировал в литературе. В «Лексиконе треязычном» термин «самоубийство» переводится не как суицид, а как homicidiummann Propriacedesmanupropria. В библиографических работах по суицидологии фигурируют термины «self-homicide» (Bio-davatos, 1644) и «self-murder» (Pellicanicidium, 1655; Watt, 1755). Таким образом, такое понятие, как самоуничтожение, применявшееся в английском языке, употребляющееся в русской и немецкой (Selbstmord) литературе до настоящего времени, обозначает, что смерть человека наступила в результате его собственных действий по убийству самого себя.

Приведенная выше терминология в значительной степени отражает отношение общественного сознания (в первую очередь религиозного) к добровольному прекращению человеком собственной жизни.

Основной критерий выделения самоубийства из всех аутоагрессивных действий — наличие намерения прекращения жизни. Однако степень осознания этого намерения может существенно различаться: от ясно осознаваемой цели покончить жизнь самоубийством (с возможной борьбой суицидальных и антисуицидальных тенденций) до импульсивного акта или аффективного состояния, в рамках которых возникновение действий, направленных на самоубийство, может не осознаваться субъектом. В отдельных случаях, совершая действия, заведомо приводящие к смерти при отсутствии постороннего вмешательства, человек не может определить характер мотивов, лежащих в их основе (как в момент их совершения, так и после случившегося).

Одним из самых распространенных не прямых самоубийств («скрытых суицидов») является так называемый «автоцид». Сложность установления мотивов того или иного смертельно опасного поведения в случае наступления смерти в результате собственных действий погибшего возникает не только в случае «автоцида». Это относится к таким формам поведения, как «суицид-игра», так

называемая «игра со смертью» в рамках отдельных видов деятельности или экстравагантных поступков, далеко выходящих за границы повседневного опыта. По существу, суицид как таковой в рамках четко сформулированных критериев его выделения оказался только одним из видов саморазрушающего поведения.

Во же время существует и точка зрения, в соответствии с которой к области суицидологии, как науки относятся только завершённые суициды и покушения на самоубийство. Истинность суицидальных намерений и серьёзность предпринимаемых действий по прекращению жизни — это основные признаки суицида. Только там, где есть объективная опасность для жизни, поведение должно считаться суицидальным. Между суицидальными мыслями и конкретными действиями лежит огромная пропасть.

Для последнего является обязательным наличие истинного намерения прекращения жизни. Однако оценка «истинности» этого намерения в действительности нередко оказывается далеко не простым делом, особенно в случаях как раз завершённого самоубийства. И даже при покушении на самоубийство не всегда удается дать адекватную объективную оценку намерениям суицидента. Так называемый «истинный» суицид в силу самых различных причин и обстоятельств может не привести к тяжелым последствиям, а демонстративно-шантажное поведение, при котором заведомо нет намерения прекращения жизни, может закончиться трагически.

Многие суицидальные попытки совершаются под действием алкоголя, который устраняет торможение и страх. Нередко суицидент хочет «напиться мужества».

Исходя из этой точки зрения, можно выделять типы суицида и парасуицида: вызывающее поведение, которое воздействует своей демонстративностью; амбивалентная установка, оставляющая выход из этого состояния; отчаявшаяся суицидальность, которая не должна быть бескомпромиссной, и упорствующее суицидальное поведение, которое непреклонно в поиске смерти.

Во время выполнения суицидального акта наблюдаются две фазы: обратимая, когда суицидент сам или при вмешательстве посторонних прекращает попытку самоубийства, и необратимая. Суицидальное поведение, по этой классификации, определяется как любые внутренние и внешние формы психических актов, направляемые

представлениями о лишении себя жизни. В рамках этой концепции суицид рассматривается как проявление социально-психологической дезадаптации личности (на патологическом или патологическом уровнях) при наличии неразрешимых (с точки зрения индивидуального видения ситуации) микросоциальных конфликтов.

В частности, таким образом удается отличать конкретные суицидальные попытки от тех или иных приготовлений, не связанных с непосредственными действиями по прекращению жизни (накопление лекарств, изготовление или поиск режущих предметов и огнестрельного оружия и т.п.). Понятно, что как выбор орудия самоубийства, так и характер подготовки суицида (открытый или закрытый) отражают намерения человека, обнаруживающего признаки аутоагрессивного поведения. Критерий обязательности конкретных действий исключает оценку в качестве попытки самоубийства различного рода суицидальных приготовлений, прекращаемых самим субъектом до начала оперирования средствами лишения себя жизни.

После приведенных выше многочисленных определений и уточняющих формулировок, характеризующих различные стороны ауто-деструктивного поведения, следует, по-видимому, дать некоторые общие черты самоубийства. Эти черты, как пишет Э. Шнейдман (2001), «отмечаются, по крайней мере, у 95 из 100 лиц, совершивших суицид, и касаются мыслей, чувств или форм поведения, наблюдаемых почти в каждом случае самоубийства».

Десять общих черт суицида (по Э. Шнейдману):

1. Общей целью суицида является нахождение решения.
2. Общая задача суицида состоит в прекращении сознания.
3. Общим стимулом к совершению суицида является невыносимая психическая (душевная) боль.
4. Общим стрессором при суициде являются фрустрированные психологические потребности.
5. Общей суицидальной эмоцией является беспомощность-беснадежность.
6. Общим внутренним отношением к суициду является амбивалентность.
7. Общим состоянием психики при суициде является сужение когнитивной сферы.
8. Общим действием при суициде является бегство (эгрессия).
9. Общим коммуникативным действием при суициде является сообщение о своем намерении.
10. Общей закономерностью является соответствие суицидального поведения общему жизненному стилю поведения.

Все представленные выше общие черты самоубийства, по мнению автора, относятся к *самоубийству вообще*, вне зависимости от пола, возраста, этнической принадлежности, психиатрического диагноза и других обстоятельств, и характеристик суицидального поведения.

Все сказанное характеризует самоубийство как один из социальных феноменов, т.е. как относительно устойчивое

социальное явление. Более полным показателем уровня социальной патологии, по мнению социологов, выступает сумма уровня убийств и самоубийств.

Специфика изучаемых явлений такова, что самоубийство как общественный феномен — это не просто индикатор общественного здоровья, но и своеобразный социально-психологический архетип, который в зависимости от характера его участия в общественном сознании может непосредственно влиять на формирование индивидуального суицида. Здесь речь идет как о своеобразном общественном тоне, настроении, на которые могут влиять известные факты добровольных уходов из жизни, так и о непосредственном индуцирующем (суицидогенном) влиянии конкретного самоубийства на отдельного человека.

Не вызывает сомнений, что общие закономерности этого социального явления могут в определенной мере быть ориентиром и для врача, и для психолога, и для любого другого специалиста, столкнувшегося с конкретным самоубийством. Однако понятийный аппарат, используемый социологами при анализе проблемы самоубийств, не может быть непосредственно перенесен в сферу индивидуальной работы с суицидентом.

Одной из причин относительного значения статистико-социологических исследований проблемы самоубийств является тот факт, что в большинстве случаев социология изучает завершенные самоубийства, в отличие от специалистов, дающих оценку и оказывающих помощь человеку, пытавшемуся покончить с собой, но оставшемуся в живых.

Как уже указывалось, на одно завершенное самоубийство приходится от 10 до 20 суицидальных попыток. Такой разброс показателей имеет множество причин. В отличие от завершенных самоубийств, регистрируемых соответствующими службами как случаи насильственной смерти, статистика попыток самоубийства (за исключением немногочисленных специальных исследований) подвержена влиянию такого количества искажающих факторов, учесть которые практически невозможно. Отсюда и такой разброс ориентировочных данных о соотношении завершенных самоубийств и суицидальных попыток (некоторые исследователи увеличивают этот показатель еще в большей степени).

Аутоагрессивные действия, не связанные с суицидальным поведением, могут быть обусловлены самыми различными мотивами и намерениями субъекта, за исключением намерения прекращения собственной жизни, невозможности однозначного исключения этого или его демонстрации. Наряду с призывом для изменения поведения других людей или привлечения внимания к себе здесь может присутствовать самая различная мотивация: снятие эмоционального напряжения, абстиненции и т.д. и т.п., вплоть до экспериментов с собственной жизнью в процессе научного исследования.

Необходимо учесть, что умышленные самоповреждения занимают одно из первых мест по потерям потенциальных лет жизни с высоким качеством в ряду других психиатрических проблем.

Литература:

1. Амбрумова А. Г., Бородин С. В., Михлин А. С. Предупреждение самоубийств. — М., 1980. — 105 с.
2. Амбрумова А. Г. Роль личности в проблеме суицида. Тр. Моск. НИИ психиатрии МЗ РСФСР. — М., 1981. — 89 с.
3. Гишинский Я. И. Самоубийство как социальное явление. Проблемы борьбы с девиантным поведением. — М., 1989. — 114 с.
4. Ефремов В. С. Основы суицидологии. — СПб., 2004. — 479 с.
5. Конангук Н. В. О психологическом смысле суицидов // Психологический журнал. — 1989. — Т. 10. — № 5.

Социальный интеллект как совокупность способностей, обеспечивающих адаптацию личности в обществе

Маджидов Джасур Бахтиярович, преподаватель;

Маджидова Вазира Махмуд кизи, студент;

Шарофиддинов Абдулла, студент

Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

Ключевые слова: злоупотребления, сложная действительность, осознание своих ошибок, наблюдение, состояние ума индивидов, индивидуальные потребности, внешнее выражение

Социальный интеллект — это интеллект индивида, формирующийся в ходе его социализации, под воздействием условий определенной социальной среды.

Социальный интеллект — способность правильно понимать поведение людей. Эта способность необходима для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации.

Среди психологов до последнего времени ведутся дискуссии вокруг определения интеллекта. Она предполагает развитие умения понимать себя, свое поведение, действия других людей и выстраивать эффективное взаимодействие, добиваться поставленной цели.

В отечественной психологии понятие «социальный интеллект» было рассмотрено рядом исследователей.

Механизмом формирования личности выступает процесс социализации. Как отмечает автор, существует как минимум два толкования этого понятия. В широком смысле слова термин «социализация» используется для обозначения процесса, «в ходе которого человеческое существо с определенными биологическими задатками приобретает качества, необходимые ему для жизнедеятельности в обществе. Теория социализации призвана установить, под влиянием каких социальных факторов образуются те или иные особенности личности, механизм этого процесса и его последствия для общества. Из этого толкования следует, что индивидуальность не предпосылка социализации, а ее результат.

Второе, более специальное определение термина используется в социологии и социальной психологии. Социализация как процесс, обеспечивающий включение человека в ту или иную социальную группу или общность. Формирование человека как представителя данной группы, т.е. носителя ее ценностей норм установок, ори-

ентаций и т.п., предполагает выработку у него необходимых для этого свойств и способностей.

Принимая во внимание наличие указанных значений социализация не обеспечивает целостного формирования человека. И, далее, определяет важнейшей закономерностью процесса социального развития личности наличие в нем двух противоположных тенденций — типизация и индивидуализация. Примерами первой являются многообразные виды стереотипизации, формирования заданных группой и общих для ее членов социально-психологических свойств. Примеры второй — накопление человеком индивидуального опыта социального поведения и общения, выработка своего отношения к предписываемым ему ролям, формирование личностных норм и убеждений, систем смыслов и значений и т.д.

Только социализация не обеспечивает целостного формирования человека. И, далее, определяет важнейшей закономерностью процесса социального развития личности наличие в нем двух противоположных тенденций — типизация и индивидуализация. Примерами первой являются многообразные виды стереотипизации, формирования заданных группой и общих для ее членов социально-психологических свойств. Примеры второй — накопление человеком индивидуального опыта социального поведения и общения, выработка своего отношения к предписываемым ему ролям, формирование личностных норм и убеждений, систем смыслов и значений и т.д. Исходя из которого, адаптация понимается как равновесие между ассимиляцией (или усвоением данного материала существующими схемами поведения) и аккомодацией (или приспособлением этих схем к определенной ситуации). Любой процесс развития человека, в том числе и социального, — это всегда процесс его индивидуального раз-

вития в рамках, в контексте, в условиях общества, социальной группы, социальных контактов, общения. Таким образом, формирование человека является результатом сложного сочетания процессов социализации и индивидуального социального развития личности. Можно выделить две формы развития ребенка:

1) усвоение предметных знаний и навыков предметных действий и деятельности, формирование психических свойств и способностей, связанных с таким обучением и развитием и т.п.;

2) освоение ребенком социальных условий его существования, овладение в игре социальными отношениями, ролями, нормами, мотивами, оценками, одобряемыми средствами деятельности, принятыми формами поведения и отношений в коллективе.

М.И. Бобнева определяет наличие особой потребности у формирующейся личности — потребность в социальном опыте. Эта потребность может искать выход в стихийном поиске в виде неорганизованных, неуправляемых поступков и действий, но может быть реализована и в специально созданных условиях. Т.е. существуют и необходимы для полноценного развития личности две формы приобретения социального опыта — и организованное социальное научение, и стихийная практика социальных взаимодействий, обеспечивающая спонтанное и активное развитие личности.

Надо отметить, забегая вперед, что правомерность и значение последнего утверждения становятся особо очевидными в свете данного исследования. В нем наглядно демонстрируется необходимость организации социально-психологической работы с молодежью, моделирование и развитие социального интеллекта для профилактики социально-ненормативного поведения.

Социально-психологическое развитие личности предполагает формирование способностей и свойств, обеспечивающих ее социальную адекватность (на практике выделяют адекватное поведение человека в условиях макро- и микросоциальной среды). Такими важнейшими способностями выступают социальное воображение и социальный интеллект. Под первым понимается способность человека помещать себя в реальный социальный контекст и намечать свою линию поведения в соответствии с таким «воображением». Социальный интеллект — это способность усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере. Бобнева М.И. считает, что социальный интеллект следует расценивать как особую способность человека, формирующуюся в процессе его деятельности в социальной сфере, в сфере общения и социальных взаимодействий. И принципиально важно, подчеркивает автор, что уровень «общего» интеллектуального развития не связан однозначно с уровнем социального интеллекта. Высокий интеллектуальный уровень является лишь необходимым, но не достаточным условием собственно социального развития личности. Он может благоприятствовать социальному развитию, но не замещать и не обуславливать его.

Более того, высокий интеллект может полностью обесцениваться социальной слепотой человека, социальной неадекватностью его поведения, его установок и т.д.

Другой отечественный исследователь, Ю.Н. Емельянов, изучал социальный интеллект в рамках практической психологической деятельности — повышение коммуникативной компетентности индивида с помощью активного социально-психологического обучения. Определяя социальный интеллект, он пишет: «Сферу возможностей субъект-субъектного познания индивида можно назвать его социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» (Емельянов, 1985). Автор предлагает термин «коммуникативная компетенция», схожий с понятием социальный интеллект. Коммуникативная компетенция формируется благодаря интериоризации социальных контекстов. Это процесс бесконечный и постоянный. Он имеет вектор от интер- к интра-, от актуальных межличностных событий к результатам осознания этих событий которые закрепляются в когнитивных структурах психики в виде умений, и навыков. Эмпатия является основой сенситивности — особой чувствительности к психическим состояниям других, их стремлениям, ценностям и целям, которая в свою очередь формирует социальный интеллект. Ученый подчеркивает, что с годами эмпатическая способность тускнеет, вытесняется символическими средствами представленности.

На основе анализа литературы можно выделить следующие источники развития социального интеллекта.

Жизненный опыт, — ему принадлежит ведущая роль в развитии коммуникативной компетенции. Важен опыт межличностного общения. Его характеристики следующие:

- он социален, включает интериоризированные нормы и ценности конкретной общественной среды;
- он индивидуален, т.к. основывается на индивидуальных особенностях и психологических событиях личной жизни.

Искусство, — эстетическая деятельность двусторонне обогащает человека: и в роли творца и в роли воспринимающего произведения искусства. Оно способствует развитию коммуникативных умений.

Общая эрудиция — это запас достоверных и систематизированных гуманитарных знаний, относящиеся к истории и культуре человеческого общения, которыми располагает данный индивид.

Научные методы — предполагают интеграцию всех источников коммуникативной компетенции, открывают возможность описания, концептуализации, объяснения и прогноза межличностного взаимодействия с последующей разработкой практических средств повышения коммуникативной компетенции на уровне индивида, групп и коллективов, а также всего общества.

Вывод о том, что чем выше социальный интеллект, тем более адаптивен человек, кажется вполне оправданным. Значение данной стороны психики с особой наглядностью обнаруживаются на многочисленных примерах, когда люди, отличающиеся высокими достижениями в изучении явлений материального мира (имеющие высокий общий предметно-ориентированный интеллект), оказываются беспомощными в области межличностных отношений.

Таким образом, социальный интеллект — интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации. Социальный ин-

теллект объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению, группы людей). К процессам, его образующим, относятся социальная сензитивность, социальная перцепция, социальная память и социальное мышление. Иногда в литературе социальный интеллект отождествляется с одним из процессов, чаще всего с социальным мышлением или социальной перцепцией. Это связано традицией раздельного, несоотнесенного изучения этих феноменов в рамках общей и социальной психологии.

Литература:

1. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., Международная педагогическая академия, 1994.
2. Пиаже Ж. О природе эгоцентрической речи. В кн.: «Хрестоматия по общей психологии». М., 1981.
3. Психология межличностного познания. Под ред. Бодалева А. А. М., «Педагогика», 1981.
4. Социальная психология личности. Ответст. Ред. Бобнева М. И. и Шорохова Е. В. М., «Наука», 1979.

Ценностно-смысловые компоненты удовлетворенности педагогической деятельностью

Скрипкина Надежда Витальевна, преподаватель
Челябинский государственный университет

Для успешной реализации педагогических задач на современном этапе необходимо опираться на содержательные основы в структуре деятельности педагога, которые позволяют выполнять ее эффективно.

Педагогическая деятельность это — преднамеренное создание условий для становления личности (как обучающегося, так и самого педагога — профессионала). При этом педагогическая деятельность является особым видом социального взаимодействия, которое реализуется в процессе совместной образовательно-воспитательной деятельности.

Поскольку раскрытие характеристик социально-психологического взаимодействия возможно только «с учетом внутренних содержательных связей» [5, с. 81], то для характеристики этих связей нам необходимо обратиться к понятию «направленность личности» [5, с. 82], которая определяет все стороны социально-психологического взаимодействия и проявляется в ценностных ориентациях личности.

Для того чтобы определить содержательную сторону деятельности (в том числе и педагогической) необходимо определить, как та или иная система взаимодействия сопряжена со сложившимися между участниками взаимодействия отношениями [1, с. 114]. В самом общем плане, отношение определяется как «качественная определенность взаимодействия» [3, с. 84].

Содержательная сторона педагогической деятельности, на наш взгляд, выражается в удовлетворенности профес-

сиональной деятельностью и в выбранной педагогом модели ориентации на ценности образования и реализуется в определенной направленности, ценностных ориентациях и отношениях педагога к детям. Мы полагаем, что в условиях положительных личностных отношений педагогов к детям, социально-психологическое взаимодействие положительно сказывается как на эффективности педагогической деятельности в целом, так и на личностном росте всех участников взаимодействия в частности.

Одним из критериев эффективности профессиональной деятельности является удовлетворение работой, которая представляет собой эмоционально окрашенное оценочное представление субъекта деятельности о результате своей трудовой активности, о самом процессе работы и внешних условиях, в которых она осуществляется [4].

Удовлетворенность профессиональной деятельностью является интегральной психологической характеристикой отношения личности к различным аспектам трудовой активности и возникает первоначально как психологический результат, а в дальнейшем выступает как фактор, стимулирующий развитие личности в профессиональной деятельности [2].

Одной из важных целей современного образования является удовлетворение образовательных потребностей и интересов человека. Для того чтобы личностные образовательные задачи обучающегося на всех уровнях образования были решены, необходимо чтобы педагог был

удовлетворен своей деятельностью. Мы считаем, что удовлетворенность педагогической деятельностью не должна ограничиваться поиском факторов, стимулирующих деятельность педагогов, поскольку эти факторы сами по себе не дают объяснение, почему деятельность одного педагога эффективна, а другого нет.

На наш взгляд, существуют ценностные основания удовлетворенности педагогической деятельностью, которые базируются на направленности и ценностных отношениях педагогов. Исходя из этого предположения, мы организовали исследование, направленное на выявление ценностно-смысловых компонентов, которые отражаются на показателях удовлетворенности педагогической деятельностью.

В исследовании приняли участие 304 педагога образовательных учреждений г. Челябинска: 151 — воспитателей дошкольных учреждений и 153 — учителей школ. Исследование включило применение специально разработанного на базе семантического дифференциала теста СОУЛ — система оценочных установок личности (Панасюк А. Ю.); методику «Ценностные ориентации» (М. Рокич); методику «Изучение направленности личности» (В. Смекал, М. Кучер); методику «Факторы, стимулирующие и препятствующие работе» (Т. М. Шамова).

В ходе нашего исследования положительное отношение к детям выявлено у 54,9% педагогов дошкольных образовательных учреждений и у 45,1% учителей. Это педагоги, работающие в ситуации диалогического, творческого, личностного и индивидуализированного взаимодействия.

Такое взаимодействие обеспечивает не просто передачу некоторого содержания знаний, умений, навыков, привычек, способов действия и т.п. от учителя учащимся, но и их взаимообогащающее личностное развитие [6].

У педагогов с положительным отношением к детям мотивирующим фактором в достижении поставленных целей являются такие качества, как чуткость (заботливость) и честность (правдивость, искренность), для них важно счастье других людей. Их ценности ориентированы на этические ценности, ценности общения и ценности принятия других людей. Показатель удовлетворенности педагогической деятельностью у педагогов с положительным отношением к детям выше — 3,96, чем у педагогов с негативным отношением к детям — 2,73 ($t=2,321$, при $p<0,05$).

Педагоги с положительным отношением к детям в профессиональной деятельности наиболее удовлетворены: взаимоотношениями с родителями детей (4,5); взаимоотношениями с руководителем, настроением в коллективе, его жизнерадостностью, оптимизмом (4,4); тем, насколько доброжелательно и объективно оценивается работа педагога (4,3); готовностью коллег оказать помощь в работе, отношением коллектива к работе, творческой атмосферой в коллективе (4,2); заботой администрации об удовлетворении нужд педагога, культурной и интеллектуальной атмосферой в коллективе и тем, насколько рационально используются силы педагога (4,1).

Среди факторов, препятствующих эффективности педагогической деятельности, педагоги с положительным отношением к детям выделяют собственную инерцию, состояние здоровья, ограниченные ресурсы и стесненные жизненные обстоятельства. К факторам, стимулирующим педагогическую деятельность, педагоги с положительным отношением к детям относят доверие, новизну деятельности и возможность экспериментировать, интерес к работе и организацию труда, и внимание к проблемам обучения со стороны руководства.

Педагоги с негативным отношением к детям наиболее удовлетворены следующими показателями педагогической деятельности: взаимоотношениями с коллективом (4,5), культурно-массовыми мероприятиями, совместным отдыхом (4,3), отношением коллектива к работе (4,2), взаимоотношениями с руководителем (4,2). Среди факторов, препятствующих эффективности педагогической деятельности, педагоги с негативным отношением к детям выделяют условия работы (3,3), недостаток времени (3,1), состояние здоровья (3,0). К факторам, стимулирующим педагогическую деятельность, педагоги с негативным отношением к детям относят доверие (4,0) и интерес к работе и организацию труда (4,0).

В ходе исследования нами были проанализированы взаимосвязи ценностно-смысловых компонентов (ценностных ориентаций, направленности и личностного отношения педагогов к детям) и факторов, стимулирующих педагогическую деятельность (табл. 1).

Так, для педагогов удовлетворенных профессиональной деятельностью необходимо иметь возможность экспериментировать и творчески развиваться. Для них важно общественное признание и внимание руководства к проблемам обучения и развития педагогов. Педагоги удовлетворенные профессиональной деятельностью обладают широтой взглядов, согласовывают свои действия с действиями своих коллег, стремятся наладить взаимоотношения с родителями. Для них положительный пример и влияние коллег и руководителя учреждения является важной составляющей эффективного профессионального взаимодействия.

Наше исследование показало, что у педагогов с положительным отношением к детям средний показатель удовлетворенности педагогической деятельностью выше, чем у педагогов с негативным отношением к детям ($t=2,321$, при $p<0,05$). При этом первые более ориентированы на взаимодействие и на возможность получения признания в коллективе; вторые — на выполнение профессиональных задач и на совместный отдых с коллегами.

Таким образом, в условиях положительных личностных отношений педагогов к детям, социально-психологическое взаимодействие положительно сказывается на эффективности педагогической деятельности. Одним из критериев эффективности, как результативности осуществляемого процесса, является удовлетворенность профессиональной деятельностью, которая представляет собой интегральную психологическую характеристику от-

Таблица 1

Взаимосвязь ценностных оснований и факторов, стимулирующих деятельность педагогов

| № | Ценностные основания педагогической деятельности | Факторы, стимулирующие педагогическую деятельность | Эмпирическое значение r_s | Значение p |
|---|--|---|-----------------------------|---------------|
| 1. | Творчество (возможность творческой деятельности) | новизна деятельности, возможность экспериментировать | 0,56 | $p \leq 0.01$ |
| 2. | Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, коллег по работе) | внимание руководства к проблемам обучения и развития педагогов со стороны руководства | 0,53 | $p \leq 0.01$ |
| 3. | Направленность на взаимодействие | возможность получения признания в коллективе | 0,496 | $p \leq 0.05$ |
| 4. | Направленность на задачу | взаимоотношения с коллегами, совместный отдых | 0,493 | $p \leq 0.05$ |
| 5. | Направленность на взаимодействие | пример и влияние коллег и руководителя | 0,49 | $p \leq 0.05$ |
| 6. | Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки) | согласованность и единство действий педагогов, взаимоотношения с родителями | 0,486 | $p \leq 0.05$ |
| Критическое значение: $r = 0,51$ ($p \leq 0.01$) или $r = 0,49$ ($p \leq 0.05$) | | | | |

ношения личности к различным аспектам трудовой активности. И поскольку удовлетворенность является психологическим результатом трудовой активности, который

в тоже время стимулирует дальнейшее развитие личности в профессиональной деятельности, необходимо учитывать ценностно-смысловые компоненты ее формирования.

Литература:

1. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2010. — 363 с.
2. Гордиенко В. Н. Удовлетворенность профессиональной деятельностью как психологический критерий личностно-профессионального развития учителя // Проблемы целостности и непрерывности образования (Материалы Российской научно-практической конференции): сб. научн. статей. — Иркутск, 2004. — С. 150–154.
3. Еремеев Б. А. Отношение к человеку / Б. А. Еремеев // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалёва. — М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. С. 84–85.
4. Лысенко Ю. Н. Эффективность профессиональной деятельности // Монография / Ю. Н. Лысенко. — М-во общ. и проф. образования РФ. Самар. гос. пед. ун-т, 1998.
5. Новиков В. В., Мануйлов Г. М., Козлов В. В. Психологическое управление в кризисных социальных сообществах / В. В. Новиков, Г. М. Мануйлов, В. В. Козлов. — М.: ГАЛА-Издательство, 2009. — 436с.
6. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н. В. Ключевой. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 400 с.

Влияние средств массовой коммуникации на формирование ценностных ориентаций молодежи

Штильников Денис Егорович, студент

Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета в г. Шахты (Ростовская обл.)

Современный мир перешел, на уровень информационного устройства. Глобализация системной открытости влияет, на возникновение новых ценностей, приоритетов, стремительно меняются стандарты культурных взаимоотношений. Наиболее активно, впитывает все эти

новые тенденции, такая социокультурная общность, как молодежь. Механизмами формирования и роста, развития молодежи являются процессы социализации, индивидуализации и идентификации. Духовный мир молодежи формируется в сложных условиях, под воздействием

двойных стандартов, но при этом самые важные социальные институты, такие как семья, государство, образовательная система и т.п. под воздействием СМК теряют свою значимость в глазах многих молодых людей, отвлеченных от реальности развлекательными сторонами медиа — культуры. Конкуренция социальных институтов ведет в лучшем случае нивелированию смысла взаимоотношений молодежи с взрослым миром. Фактором, который важнейшим образом влияет, на обострение проблемы являются СМК. Преобладая в медиа — культурной среде, частично или иногда полностью поменяют важнейшие социально — политические институты по формированию духовного сознания и культуры современной молодежи и их потребностно-мотивационной и ценностных сфер, а так же поведенческих установок. Поэтому сейчас актуально изучать формирование ценностей у молодежи и не только в ключе субъекта взросления, но и как носителей социального опыта. Поэтому конструктивное воздействие на отношения в обществе имеет особый смысл.

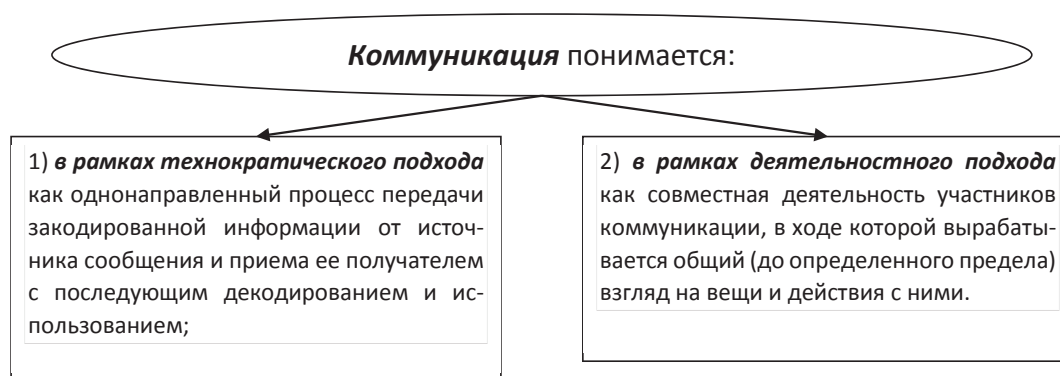
Эта тема в настоящее время особенно актуальна на сегодняшний день, когда отсутствует контроль над рынком СМК, неконтролируемый поток информации, который впитывается молодежью, и в итоге приводит к деформации морально — нравственных ценностей и ценностных ориентаций взрослеющего поколения.

Медиакультура — детище современной культурологической теории, введенной для обозначения особого типа культуры информационного общества, являющейся посредником между обществом и государством, социумом и властью.

Значение медиакультуры стремительно растёт в современном обществе, являясь главным инструментом познания и освоения внешнего мира, в его интеллектуальных, социальных, творческих и психологических аспектах. Вопросами воздействия медиакультуры, на сознание, занимались такие зарубежные исследователи как Р. Арнхейм, А. Базен, Р. Барт, Д. Белл, В. Бен-ямин, Ж. Бодрийяр, Ж. Делёз, М. Маклюэн, Г. Маркузе, Х. Ортега-и-Гассет, Ч. Пирс, Д. Соссюр, Э. Тоффлер, М. Кастанельс, Ю. Кристева, К. Леви-Стросс, Д. Рашкофф и др. Такие отечественные психологи как М. Бахтин, Ю. Тынянов, Л. Выготский, Ю. Лотман, В. Библер, В. Михалкович, М. Ямпольский, А. Якимович. Тоже изучили проблему влияния медиакультуры на формирование личности. Несомненно, массовая коммуникация играет важную роль в жизни человечества, она не разделима, связана со всеми сферами общества, она охватывает как межличностные, так и международные отношения.

Массовая коммуникация — это исторически сложившийся и развивающийся во времени технически опосредованный процесс создания, хранения, распределения, распространения, восприятия информации и обмена ею между социальным субъектом и объектом.

Коммуникация (в переводе с латыни означает «общее, разделяемое со всеми») — это процесс двустороннего обмена информацией между отправителем и получателем, ведущий к взаимному пониманию ее интеллектуального и эмоционального содержания. Коммуникация охватывает все стороны жизни человека и общества [1, с.5].



В книге А. М. Руденко и А. В. Литвиновой под названием «психология массовых коммуникаций», «**коммуникация**» понимается прежде всего как передача того или иного содержания сообщения от одного сознания (массового или индивидуального) к другому сознанию [1, с.6].

Книга Дугласа Рашкоффа под названием «Медиавирус». Подробно рассказывает, как медиакультура тайно влияет на сознание людей. Автор не только описывает это явление, но и поднимает ряд вопросов: Насколько общество, контролирует процессы в инфраструктуре? И насколько возникнет объем медиавирусов, которые искажают восприятие реальности населения [2, с.10]. На

сегодняшний день не один молодой человек не может сформироваться всестороннее развитой личностью без доступа к СМК. Но потом информации, поступающие в массы очень противоречив и крайне сложно в нем разобраться среднему человеку. Но в коммуникации можно выделить не только модели, но и так называемые **базовые системы**, т.е. сущностные характеристики общественных отношений, функционирующих в определенном коммуникативном пространстве. Елена Головлева (2008, С. 17–18), проанализировав опыт зарубежных исследователей выделяет десять базовых систем коммуникации в зависимости от тех целей, которые они реализуют [1, с.9].

| Десять базовых систем коммуникации (по Е.Л. Головлевой, 2008) | | |
|---|---|--|
| № | Основной вопрос | Содержание |
| I | Как происходит коммуникация? | Это межличностная акция, которая осуществляется с помощью жестов, интонации, посредством речи. Определяет особенности вербальной и невербальной коммуникации. |
| II | Как происходит объединение людей в обществе? | Предполагает формирование социальной структуры общества, руководящие органы власти. |
| III | Как человек существует в обществе? | В основе — экономический фактор. Определяет экономические способы существования человека. Проявляется через экономическую структуру организации труда. Представлена с помощью занятий и профессий. |
| IV | Как в обществе осуществляется репродуктивная функция? | Это область бисексуальных отношений, которая представлена отношением биологических полов, проявляется в женском и мужском предназначении, закрепляется во внешних атрибутах: женской и мужской одежде, поведении в различных сферах жизни и ситуациях. |
| V | Как человек осваивает социальное пространство? | Это территориальная область, сочетающаяся с необходимостью определения жизненного пространства отдельного индивида и групп людей, связь человека с космосом. |
| VI | Как общество существует во времени? | Представлена циклами (изменяющимися в зависимости от географического расположения климатическими зонами, временами года), мерами времени и календарем. |
| VII | Каким образом общество осуществляет передачу накопленных знаний? | Эта область затрагивает содержание системы образования, воспитание детей, процесс обучения. |
| VIII | Как общество с учетом времени использует характерные и специфические особенности своего развития, возможности самосохранения и существует в контексте законов случая? | Это область «игр и праздников» в широком смысле. Прежде всего, рассматривается игра в биологическом смысле как проявление биологической природы человека. Это частная культурная концепция игр, юмора, иронии, которая выражается в различных играх и ритуализированных видах спорта, обрядах и праздниках, традициях, принятых в данном обществе. |
| IX | Каким образом общество защищает себя, свою идеологию от других обществ, от внешних и от внутренних посягательств? | Это «сектор защищенности» в широком смысле, в котором различаются индивидуальные представления о сверхъестественном, о физическом и умственном здоровье; работает система верований, религиозных взглядов, учитывающая мировоззренческие и физические факторы, функционирует армия со своей системой организации и способами действия. |
| X | Как общество эксплуатирует окружающую среду? | Особенности использования основных ресурсов, позволяющих реализовать некоторые потребности человека: сбор плодов, охота, рыбная ловля, сельское хозяйство, животноводство, добыча полезных ископаемых. Это выражается в базовой концепции адекватности потребностей человека возможностям окружающей среды. |

Коммуникация пронизывает все сферы жизни общества и поэтому оказывает колоссальное воздействие на жизнь общества и тем более на формирование ценностей [1, с. 10]. Наконов А.М. Обеспокоен опасностью, которой подвергается сознание и психика молодых телезрителей. Он сравнивает воздействие СМК по силе с взорвавшейся атомной бомбой и ставит вопрос о наказании, за негативное воздействие на психику.

Чтобы выявить степень воздействия СМК, было проведено исследование на базе «Шахтинского регионального колледжа топлива и энергетики» города Шахты. В нем

участвовали обучающиеся группы Опут-31 и Опут-32. Количество испытуемых составило 30 человек. 17 парней и 13 девушек.

В исследовании были использованы методы: беседы, анкетирования (влияние СМК на молодежь), а так же был проведен количественный и качественный анализ выявленных данных.

На первом этапе исследований, была проведена беседа с молодежью, целью являлось выяснить их отношение к СМК. В методе наблюдения, были поставлены следующие задачи:

- выявить степень внушаемости испытуемых;
- определить интересы при выборе услуг СМК;
- определить отношение к негативным проявлениям

СМК на молодое поколение.

В ходе беседы 70% процентов опрошенных сказали, что они используют средства массовой коммуникации для развлечений, а лишь 30% используют их для получения информации.

В процессе исследования было выявлено, какие именно, фильмы, игры и ролики несут в себе негативный характер и отрицательно сказываются на психике подрастающего поколения. Большинство участников исследования отнесли к категории неприемлемых, такие сцены как: жестокость, сексуальное насилие, а так же, агрессивные действия, которые совершаются не совершеннолетними лицами.

Выявляя отношение к запрещенной продукции, мнения опрошенных распределилось таким образом, 79% были не против размещения в фильмах и телепередачах сексуальных сцен и сцен насилия, главное, чтобы на них накладывались возрастные ограничения. 21% — выступили за запрет всех сцен, которые содержат любые проявления насилия, обосновывая это тем фактом, что такая продукция негативным образом оказывает воздействие на них самих, а так же на ближайшее окружение этой категории респондентов.

На вопрос «Как вы смотрите, на то, что коммуникации создают эталоны «идеальных» образов?» 81% опрошенных считают этот факт абсолютно нормальный и не видят в нем ничего негативного. Остальные 19% считают, что это крайне опасно, ибо младшее поколение растет, копируя «идеальные» модели поведения героев и их внешность, из-за этого они теряют свою идентичность и индивидуальность, а так же происходит деформация вкусовых предпочтений, в поиске недостижимых идеалов в реальном мире.

На втором этапе использовался метод анкетирования, который был посвящен выявлению характера воздействия средств массовой коммуникации на формирование ценностей молодежи. При обработке результатов мы получили следующие данные. Выяснилось, что 95% в качестве основных источников получения информации используют интернет, телевидение и печатную публикацию, причем 52% безоговорочно доверяют информации, которые они получили из этих источников, и применяют получение знания в своей жизни. 48% опрошенных используют эту информацию исходя из ситуации.

Важно обратить внимание, что 100% обучающихся признали факт, что в таких СМК как телевиденье, интернет открыто пропагандируют негативные привычки. Удивительно, что 56% считают это нормой.

На вопрос «Если вам предложат участвовать в ТВ — шоу, в котором вас попросят высказать публично точку, которая противоречит вашим убеждениям, вы бы согласились?» 76,4% ответили «Да»! Так сейчас все делают»

Большинство опрошенных в 92,4% считают, что фильмы для молодежи, а так же печатные издания и интернет способствуют ранним формированиям представлений о сексе, поэтому возрастает процент ранних сексуальных отношений между подростками 77%.

94% подростков видят, только положительные стороны, в том, что СМК диктуют моду, образ жизни, стиль. Лишь 6% положение дел считают крайне неправильным.

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод, что участники исследования не признают негативных сторон влияния массовых коммуникаций, таких как интернет, телевидение, печатные издания. Сами при этом в большой степени подвержены его воздействию. Опрошенные не имеют представлений о том, каким именно образом происходит вредное воздействие и как деформируются ценности.

Рассмотрев тему влияния СМК на формирование ценностей молодежи, мы можем с уверенностью сказать, что воздействие средств массовой коммуникации есть и оно существенное. Анализ работ авторов показал, что развитие ценностей, происходит одновременно с развитием интеллекта и подобно фундаменту закладывается в процессе формирования ребенка, а возникновение социально одобряемой иерархии системы ценностных ориентаций неразделимо связано с усвоения индивидом социальных — нравственных и этических норм. СМИ — это исторический сложившейся культурный феномен, который несет в себе ряд положительных функций таких как, информирование и просвещение. Но в наше время СМИ это огромный рынок, который заинтересован в том, чтобы был спрос на продукцию, в нашем случае продукт это информация. В целях увеличения спроса на продукт, используются методы манипулирования сознанием людей, чтобы те уходили как можно дальше от реальности. В связи с этим происходит деформация ценностных ориентаций, в большинстве случаев возникает зависимость от информационных систем.

Молодежь — это именно та категория людей, которая больше всего подтверждена влиянию. Перед нами встал вопрос, как влияет СМИ. Было установлено, что существует как негативное влияние медиа — культуры, так и позитивное, но чаще рассматривается негативное воздействие, которые провоцирует неправильные формы поведения при адаптации в обществе. Через телевидение пропагандируются, и закладываются определённые ценности, которые в свою очередь формируют соответствующие установки. Я считаю, что эта проблема должна быть изучена педагогами, для уменьшения вредоносного воздействия СМИ, так же рекомендовано педагогу уметь нивелировать негативные последствия воздействия медиа — культуры, формируя правильные ценности. Эту проблемы необходимо решать ради блага нашего общества, не смотря на то, что многим это будет не выгодно. Реализованный интеллектуальный потенциал, здоровый образ жизни, высокий уровень моральных ценностей, должны в первую очередь.

Литература:

1. А. М. Руденко, А. В. Литвинова, Психология массовых коммуникаций. — 2015. — 1–250 с.
2. Р. М. Дуглас, Медиавирус как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание. — 2014. 20–180 с.
3. П. Ф. Лазарсфельд, К. Р. Мертон, Массовая коммуникация, массовые вкусы и организованное социальное действие
4. Бароло Э. ТВ и компьютеры — угроза интеллекту / Бароло Э. // Литературная газета. 1983. — № 35.

ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Исследование сформированности саморегуляции у младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Антипова Дарья Александровна, студент;
Чиркова Юлия Александровна, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Статистические данные указывают на то, что в настоящее время значительно увеличивается количество детей с различными аномалиями, и в частности с различными нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Согласно данным Министерства Здравоохранения Российской Федерации, количество больных, зарегистрированных с диагнозом «Церебральный паралич» и с другими паралитическими синдромами, на 2010 год по России составило 163079 человек; на 2014 год данные показатели оказались значительно выше — 180967 человек. По Республике Татарстан данные показатели оказались также прогрессирующими: 7183 человек на 2010 и 7797 — на 2014 год [3].

В настоящее время детский церебральный паралич рассматривается как заболевание, возникшее в результате поражения мозга, перенесенного в пренатальном периоде или в периоде незавершенного процесса формирования основных структур и механизмов мозга, что обуславливает сложную сочетанную структуру неврологических и психических расстройств [1].

Характерная особенность ДЦП — нарушение моторного развития ребенка, обусловленное, прежде всего, аномальным распределением мышечного тонуса и нарушением координации движений. Двигательные расстройства часто сочетаются с чувствительными расстройствами, задержкой развития речи и психического развития [5].

У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата особенно выражено страдает характер деятельности, ее целенаправленность и произвольная регуляция психических функций. Это объясняется системным ранним поражением ЦНС.

Место и роль психической саморегуляции в жизни человека достаточно очевидны, если принять во внимание, что практически вся его жизнь есть бесконечное множество форм деятельности, поступков, актов общения и других видов целенаправленной активности.

Произвольная психическая саморегуляция — это возможность управлять своими действиями и эмоциями, умение моделировать и приводить в соответствие свои чувства, мысли, желания и возможности, способность поддерживать гармонию душевной и физической жизни [2]. Так как у детей с ДЦП наряду с двигательными наруше-

ниями есть и задержка психоречевого развития, а также и эмоциональная незрелость, очень важно своевременное формирование самоощущения, саморегуляцию в двигательной, эмоциональной и коммуникативной сферах и поведении. Для этого в первую очередь необходимо выявить сформированность данных процессов.

Именно поэтому исследование сформированности саморегуляции является актуальным.

Любое исследование производится в условиях возрастнo-специфической деятельности личности. Для детей младшего школьного возраста ведущей деятельностью является учебная, вне зависимости от имеющихся у них нарушений. Так, исследование сформированности саморегуляции нами проводится в условиях учебной деятельности.

В экспериментальном исследовании, приняли участие 28 учащихся 2–4 классов с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Исследование проводилось на базе ГБОУ «Казанская школа-интернат № 4 для детей с ограниченными возможностями здоровья».

Для диагностики сформированности саморегуляции в учебной деятельности применялась методика У. В. Ульенковой «Палочки-черточки» [4]. Суть методики заключалась в принятии ребенком задания, содержащего требования, и подчинении этим требованиям своей деятельности в отведенное время — 15 минут.

Результаты всех групп испытуемых оценивались по пятибалльной шкале. Балловая оценка определяла количественную характеристику сформированности саморегуляции. Далее для качественной характеристики производился перевод баллов в уровни. Перевод баллов в уровни представлен в таблице 1.

В результате полученные данные исследования распределились в соответствии с пятью уровнями сформированности саморегуляции. В эти уровни положены следующие критерии сформированности действий самоконтроля на этапах учебной деятельности: 1) степень полноты принятия задания (принимает задание во всех компонентах; принимает задание частично; полностью не принимает) 2) степень полноты сохранения задания до окончания занятия (задание во всех компонентах сохраняется; сохраняются лишь отдельные компоненты задания;

Таблица 1

Перевод баллов в уровни по методике «Изучение саморегуляции» (по У.В. Ульенковой)

| | | |
|----------|-----------|---------------|
| 5 баллов | 1 уровень | Высокий |
| 4 балла | 2 уровень | Выше среднего |
| 3 балла | 3 уровень | Средний |
| 2 балла | 4 уровень | Ниже среднего |
| 1 балл | 5 уровень | Низкий |

совсем не сохраняется) 3) качество самоконтроля по ходу выполнения предложенного задания (замечает / не замечает ошибки, исправляет / не исправляет их) 4) качество самоконтроля при оценке результата деятельности (тщательная проверка работы; беглый просмотр; после окончания выполнения задания сразу сдает работу).

В процессе анализа результатов нами была составлена диаграмма (Рис. 1), в которой представлены результаты выполнения методики «Палочки-черточки» У.В. Ульенковой детьми 2–4 классов с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Сравнивая процентное содержание каждого из уровней саморегуляции в данной школе, можно отметить, что количество детей с уровнем саморегуляции выше среднего увеличивается с увеличением возраста детей, а количество детей с уровнем ниже среднего обладает обратной пропорциональностью. То есть, можно сказать, что у детей 3 класса отмечаются результаты лучше, чем результаты 2 класса, а результаты детей 4 класса соответственно лучше результатов, полученных во 2 и 3 классах, что характеризует положительную динамику в развитии саморегуляции у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Также мы проводим сравнительный анализ по каждому из критериев саморегуляции в исследуемых классах. Данные результаты представлены на диаграмме (Рис. 2).

Сравнивая данные результаты, можно отметить положительную динамику развития саморегуляции в целом у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, так как отмечается тенденция улучшения результатов по каждой шкале с увеличением возраста детей. Однако, не смотря на это, можно отметить, что во всех классах имеются относительно низкие результаты по шкале «Степень сохранения задания», что может быть обусловлено трудностями в запоминании детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата, ограниченным объемом кратковременной памяти, а так же частой отвлекаемостью детей. По шкале «Самоконтроль при оценке результатов деятельности» отмечаются низкие показатели во 2 и 3 классах, что может говорить о частичной несформированности процессов самоконтроля у детей данного возраста, что корректируется по мере обучения, так как у детей 4 класса данный показатель находится на среднем уровне.

Обобщая полученные в процессе практического исследования результаты, можно сделать некоторые вы-

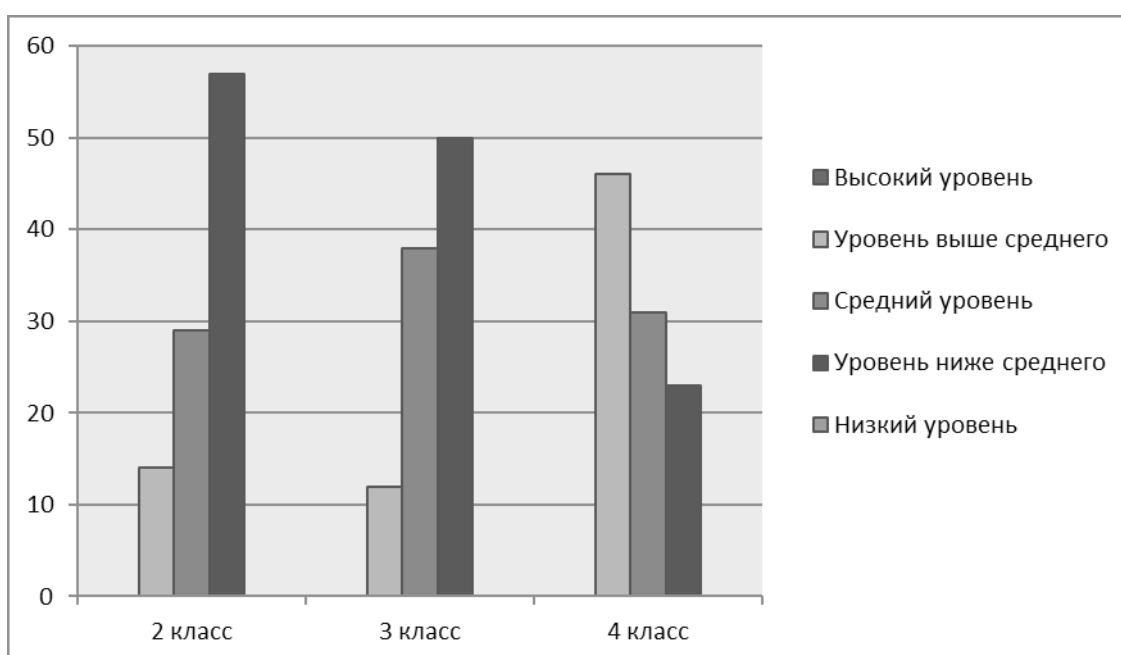


Рис. 1. Результаты выполнения методики «Палочки-черточки» У.В. Ульенковой детьми 2, 3 и 4 классов школы детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

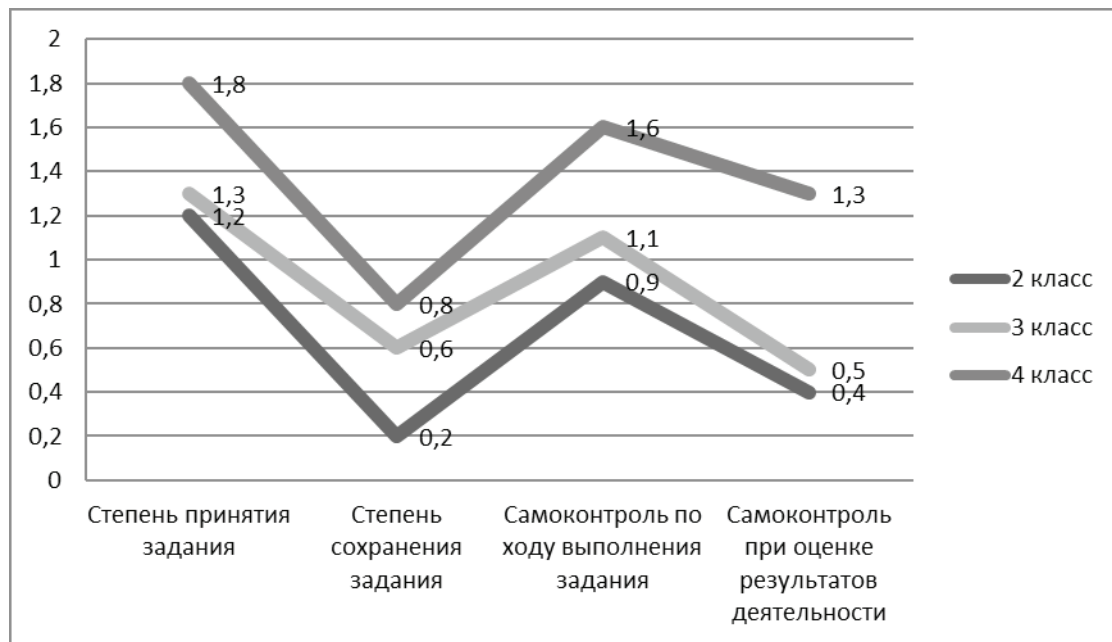


Рис. 2. Сравнительные результаты по критериям саморегуляции методики «Палочки-черточка» У.В. Ульенковой во 2, 3 и 4 классах школы детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

воды о сформированности саморегуляции в учебной деятельности у младших школьников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата:

1. У детей данной категории с возрастом отмечается положительная динамика в развитии саморегуляции;
2. Дети 4 класса принимают задание более полно, чем дети 2 и 3 классов исследуемой школы;
3. Большинство исследуемых детей во всех классах школы допускают большое количество ошибок при выполнении задания, так как степень сохранения задания находится на неудовлетворительном уровне;
4. Во всех классах у детей отмечаются частые отвлечения во время выполнения задания;
5. Уровень самоконтроля по ходу выполнения задания является средним во всех классах, то есть дети, в ос-

новном, исправляют ошибки в процессе выполнения задания;

6. Самоконтроль при оценке результатов деятельности у детей 2 и 3 классов имеет низкие показатели, тогда как в 4 классе по данной шкале у детей выявлены хорошие результаты, что характеризует постепенное формирование самоконтроля в младшем школьном возрасте.

Итак, можно сделать вывод, что у детей младшего школьного возраста с нарушением функций опорно-двигательного аппарата отмечается хорошая динамика в развитии как по всем 4 критериям саморегуляции, так и в развитии саморегуляции в целом, не смотря на некоторые трудности при сохранении цели задания и самоконтроле при оценке результатов деятельности.

Литература:

1. Детский церебральный паралич /Авторы: Шипицына Л. М., Мамайчук И. И. — СПб., Изд-во «Дидактика Плюс», — 2001, 272 с.
2. Конопкин О. А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. — 1995, № 1. — С. 5–12.
3. Сайт Министерства здравоохранения РФ — URL: <https://www.rosminzdrav.ru>
4. Ульенкова У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: Учебное пособие для студентов высшего педагогических учебных заведений / У. В. Ульенкова, О. В. Лебедева. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 176 с.
5. Формирование произвольной психической саморегуляции у детей с проблемами в развитии / Кошулько М. А./ электронный ресурс http://ergono.ru/art/?ELEMENT_ID=19549

Оптимизация работы кадровых подразделений на этапах подбора и отбора сотрудников предприятий коммерческого типа

Косых Галина Вячеславовна, кандидат психологических наук
Воронежский институт экономики и социального управления

Исследования, проведенные по психофизическим характеристикам, характерологическим особенностям, и мотивационно-мировоззренческой составляющей личности, позволили построить модель личности сотрудника, успешно справляющегося с профессиональными обязанностями менеджера торгового зала и продавца гипермаркета.

Ключевые слова: психические процессы, качества личности, успешное выполнение профессиональной деятельности, направления отбора на рабочие места

Действия специалиста по отбору персонала направлены на достижение вполне конкретной цели — привлечение сотрудника, который обеспечит эффективное функционирование фирмы, отдела или филиала учреждения, способствует созданию профессиональной атмосферы и нормализации межличностных отношений в рабочей группе. Оценивая качества личности, можно выявить склонности и способности человека к данной профессии. Сотрудник выполняет профессиональные обязанности несравнимо лучше и более удовлетворен своим трудом, если он увлечен своей профессией, имеет к ней определенные способности и обладает профессиональными навыками.

Отбор персонала — это всегда процесс выбора кандидатов из группы лиц, которые по своим социальным, психологическим, психофизическим свойствам в максимальной степени будут соответствовать требованиям профессиональной деятельности.

На этапе подбора и отбора персонала необходимо тщательно оценивать психофизические качества индивида. Недостаточное развитие психического процесса, свойства личности или группы психических процессов и свойств может стать противопоказанием не только к приему на определенную должность, но и к работе в данной профессии, поскольку некоторые психические процессы и свойства, будучи врожденными или сформированными в раннем детстве, не поддаются развитию и совершенствованию во взрослом возрасте.

Кроме того, специалисту по отбору персонала недостаточно учитывать только сферу узкопрофессиональных интересов, склонностей, способностей человека, следует принимать во внимание целостную личность, выявить особенности мировоззрения, жизненных мотивов, широту интересов, способность контактировать с коллегами. Найти идеального работника невозможно, поэтому необходимо в процессе оценки претендента на рабочее место учитывать его способность к приобретению и развитию профессионально важных навыков в процессе трудовой деятельности. Значима и способность кандидата быстро адаптироваться к новому рабочему месту, склонность к самосовершенствованию. Увидеть потенциал работника не менее важно, чем оценить его реальные качества. Проблема состоит в отборе сотрудника, который

способствует созданию профессиональной атмосферы, нормализации межличностных отношений в рабочей группе и, производительная деятельность которого обеспечит эффективную и стабильную работу предприятия коммерческого типа.

Актуальность проблемы отбора кадров предполагает создание «идеальной модели сотрудника» и в дальнейшем быстрого сличения реальных претендентов на рабочие места с разработанной моделью, что предполагает разработку и использование технологий отбора персонала.

Теоретическую основу исследования составляют работы Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, А. К. Марковой в области исследований становления профессионализма [5, с. 3; 6, с. 3; 10, с. 3.]; исследования психофизиологических особенностей личности, изложенные в работах В. А. Бодрова, О. Н. Маноловой, В. С. Мерлина [3, с. 3; 9, с. 24; 11, с. 3]; работы В. И. Андреевой, И. В. Бизюкова, Н. Т. Десятерикова, А. Я. Кибанова, А. И. Кочетковой, Г. С. Никифорова, С. В. Рыбина в области основ современного управления, управления персоналом на этапе подбора и отбора кадров [1, с. 3; 2, с. 3; 4, с. 3; 6, с. 3; 8, с. 3; 12, с. 22; 13, с. 129].

Исследование личностных характеристик и удовлетворенности реализации основных потребностей сотрудников филиала ЗАО «Корпорации» «ГРИНН» в гипермаркетах «Линия-1» выявило ряд приоритетных психических процессов и качеств личности сотрудников данной организации, которые способствуют успешному выполнению профессиональной деятельности. Анализ полученных данных и их взаимосравнение позволил сделать ряд выводов и построить модель личности сотрудника, успешно справляющегося с профессиональными обязанностями менеджера торгового зала и продавца гипермаркета.

Модель личности сотрудника-мужчины включает следующие характеристики:

— в группе мужчин преобладающими являются «эмотивный», «возбудимый», «циклотимный» и «застревающий» типы акцентуаций. В поведении мужчин это проявляется в акцентированном стремлении к повышенной значимости, честолюбию, целеустремленности, чувствительности по отношению к действительной и мнимой несправедливости. Успехи или неудачи в деятельности влияют на динамику их настроения;

– эффект вработываемости достигается уже на втором испытании по таблицам Шульте; колебания времени составляют — от 0,62 мин на первой таблице до 0,99 мин. на пятой таблице; эффективность работы составляет 0,764 мин; показатель психической устойчивости, или выносливость составляет 1,14 ед.;

– по результатам методики «Красно-черная таблица» выбирают правильно в среднем 9 пар из 25 возможных вариантов;

– мотивационная сфера личности представлена следующим рейтингом потребностей — 1) потребность в признании и уважении; 2) потребность самореализации; 3) потребность стабильности и социальной защищенности как в настоящем, так и в будущем времени; 4) материальная потребность; 5) потребность в общении. Пять основных потребностей личности, как у мужчин, так и у женщин диагностируются на 2 уровне «частичной неудовлетворенности» потребностей, что говорит о том, что данные виды потребностей должны быть удовлетворяемы в процессе рабочей деятельности, доступными, рациональными способами.

Мужчины преимущественно стремятся удовлетворить материальную потребность и потребность в признании и уважении. Они стремятся к поступательному продвижению по служебной лестнице, приобретению новых навыков, развитию способностей, повышению квалификации и, соответственно, к увеличению размеров вознаграждения.

Модель личности сотрудника-женщины включает следующие характеристики:

– в группе женщин преобладающими являются «эмотивный», «застревающий», «циклотимный» и «демонстративный» типы. Такие характеристики проявляются в виде тенденций к повышенной устойчивости аффективно окрашенных переживаний и склонностью к сильным переживаниям. В поведении это проявляется в акцентированном стремлении к повышению значимости, честолюбию, целеустремленности, чувствительности по отношению к несправедливости, с чертой демонстративности в повседневном общении. Демонстративным личностям легко играть нужные роли в малой группе, им чуждо смущение, они стремятся быть на виду, быть замеченными. Словоохотливы и могут подолгу общаться с клиентами;

– эффект вработываемости достигается уже на втором испытании по таблицам Шульте; колебания времени составляют — от 0,75 мин на первой таблице до 1,05 мин. на пятой таблице; эффективность работы составляет 0,854 мин; показатель психической устойчивости, или выносливость составляет 1,08 ед.;

– по результатам методики «Красно-черная таблица» выбирают правильно в среднем 7 пар из 25 возможных вариантов;

– мотивационная сфера личности представлена следующим рейтингом потребностей — 1) потребность в общении; 2) потребность в признании и уважении; 3) потребность самореализации; 4) потребность стабильности и социальной защищенности как в настоящем, так и в будущем времени; 5) материальная потребность.

Женщины преимущественно стремятся к удовлетворению социальной потребности, что выражается в стремлении к участию в совместных действиях, общественных мероприятиях. Рассматривают место своей работы как возможность к установлению дружеских отношений с коллегами.

Исходя из полученных результатов можно сказать, сотрудники торгового предприятия проявляют низкую тревожность, они предприимчивы, инициативны, в них отсутствует легкомыслие и несобранность, они не склонны к сомнительным поступкам. Женщины-сотрудницы склонны к сосредоточенности и в этом случае могут проявлять медлительность, что компенсируется серьезной настроенностью на дело. Мужчины-сотрудники склонны к педантичности, они основательны в словах и поступках, имеют высокий самоконтроль, который позволяет выполнять им работу пунктуально и добросовестно, продуктивно.

Данные модели разработаны в реальных условиях и рекомендуются к принятию за основу при отборе персонала. Рекомендуются соответствующие (указанные в данном исследовании) методики. Рекомендуется учитывать выявленные показатели и не допускать к работе в торговом зале претендентов с показателями ниже выявленных.

По результату выявленных особенностей психологических и характерологических характеристик личности претендентов на рабочие места предложены методы и методики отбора персонала, сформулированные как «алгоритм формирования штата сотрудников», включающий три направления отбора: по психофизическим характеристикам, характерологическим особенностям, и мотивационно-мировоззренческой составляющей личности. Предложены новые способы привлечения соискателей; указаны моменты, которым необходимо уделять особое внимание при приеме на работу; предложено использование групповых собеседований и тестовых методик; разработана анкета для соискателей на вакансию продавца; а также предложена система адаптации и анкета по выявлению уровня удовлетворенности сотрудников предприятия.

Литература:

1. Андреева В. И. Делопроизводство в кадровой службе / В. И. Андреева. — М.: Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1997. — 294 с.
2. Бизюкова И. В. Кадры управления: подбор и оценка: Учебное пособие / И. В. Бизюкова. — М.: Экономика, 2006. — 410 с.
3. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности и основные свойства нервной системы / В. А. Бодров. — М.: Просвещение, 1970. — 340 с.

4. Десятириков Н. Т. Управление персоналом предприятия. Учебное пособие для студентов факультета менеджмента / Н. Т. Десятириков, П. Е. Купрюшин, Т. И. Овчинникова. — Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 1998. — 68 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 336 с.
6. Кибанов А. Я. Управление персоналом / А. Я. Кибанов, Л. В. Ивановская, Е. А. Митрофанова. — М.: РИОР, 2010. — 288 с.
7. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. — М. — Воронеж: МОДЭК, 1996. — 400 с.
8. Кочеткова А. И. Психологические основы современного управления персоналом / А. И. Кочеткова. — М.: Изд-во ЗЕРЦАЛО, 1999. — 384 с.
9. Манолова О. Н. Важнейшие индивидуальные параметры эффективного менеджера // Кадровая служба и управление персоналом предприятия / О. Н. Манолова. — 2003. — № 5. — С. 24–30.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М.: РАГС, 1996. — 128 с.
11. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин. — М. — Воронеж: МОДЭК, 1996. — 448 с.
12. Никифоров Г. С. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Работе с кадрами — научное обеспечение / Г. С. Никифоров. — СПб.: Питер, 1991. — С. 22–26.
13. Рыбин С. В. Методы оценки эффективности труда менеджеров по продажам // Менеджмент в России и за рубежом / С. В. Рыбин. — 2004. — № 4. — С. 129–135.

Отношения в структуре профессионально-ценностных ориентаций личности специалиста

Самойлик Наталья Анатольевна, кандидат психологических наук, преподаватель
Кузбасский институт ФСИН России (г. Новокузнецк)

Возрастающая в последнее время потребность научных знаний в области психологии труда является показателем изменения тенденции социального развития, а именно перехода от позиции «потребителя» в активную профессиональную деятельность, направленную не только на удовлетворение своих личных потребностей, но и осознания значимости реализуемого труда для общества в целом. В условиях современного общества все актуальнее начинает звучать проблема формирования конкурентоспособного специалиста, качественно выполняющего комплекс стоящих перед ним профессиональных задач и способного реализовывать себя в нестандартных профессиональных ситуациях. Как известно, конкурентоспособность специалиста выражается в высоком профессиональном статусе, с одной стороны, а с другой, — зависит от уровня соответствия качеств личности и ее профессиональных знаний. В данном случае вполне обоснованно встает вопрос о факторах, влияющих на личностное развитие в период получения и реализации выбранной профессии.

С нашей точки зрения, интегративным образованием, позволяющим рассмотреть значимость и осмысленность профессии для личности, являются профессионально-ценностные ориентации. Данный психологический конструкт имеет достаточно хороший уровень научной проработанности в области педагогической профессии, однако, в других профессиональных сферах является неизученным. Ранее нами были предприняты попытки анализа структурно-функциональной модели профессио-

нально-ценностных ориентаций и разработка на ее основе психодиагностической методики изучения типа профессионально-ценностных ориентаций личности [7; 8].

Предложенная нами модель профессионально-ценностных ориентаций включает в себя ценности-отношения, позволяющие объективно переживать и эмоционально отражать взаимодействие между людьми в процессе профессиональной деятельности.

Феномен отношений представляет собой один из наиболее дискуссионных вопросов междисциплинарного характера. В большей степени категория «отношение» была рассмотрена в философии. При этом следует подчеркнуть, что предложенная учеными-философами особая форма принятия личностью ценностей, именуемая «ценностное отношение», до настоящего времени не теряет своей актуальности. В работе М. С. Кагана ценность характеризуется как специфическое отношение, связывающее в единую систему объекта как носителя ценности и субъекта его оценивающего [3]. Работая над категорией «ценностное отношение», С. Ф. Анисимов, А. Г. Здравомыслов, В. П. Тугаринов, В. Т. Харчева, З. Н. Чавчавадзе, В. А. Ядов предложили анализировать ее с точки зрения многоуровневой целостной структуры, детерминирующей значимую реальность для конкретной личности.

Изучением отношения, как научного феномена, в психологии занимались такие ученые, как Г. М. Андреева, Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Л. Я. Гозман, Е. П. Ильин, А. Г. Ковалев, В. Н. Куницына, М. И. Лисина, В. Н. Мясищев, Н. Н. Обозов, С. Л. Рубинштейн и другие. В своих

работах авторы обращают внимание на необходимость более целенаправленного изучения отношений в связи с социальной потребностью личности и направленностью его на межличностное взаимодействие. Так, например, основоположник отечественной теории отношений В. Н. Мясищев отмечает, что «отношения, приобретающая устойчивость, выраженность, большую значимость становятся характерными для личности» [5, с. 28]. Ценностные ориентации в контексте набора совокупных отношений человека к значимым для него объектам предлагают исследовать С. К. Бондырева и Д. В. Колесов [2].

В тоже время, как утверждает Л. Н. Коковина: «система ценностных отношений и должна составлять содержание воспитания» [4, с. 140]. Именно поэтому категории «ценности» и «отношения» в педагогической науке получили большую представленность и теоретико-практическую обоснованность. Данную идею продолжает реализовывать в своей работе Н. А. Астахова, утверждая, что «именно ценностные ориентации представляют мир отношений, значений, фиксирующих и обобщающих социальный и индивидуальный опыт» [1, с. 7].

Таким образом, проблема отношений присутствует во многих научных направлениях, что наглядно демонстрирует ее актуальную и потенциальную возможность для более глубокого методологического анализа. Исходя из взаимообусловленности и взаимозависимости понятий «ценности» и «отношения», представляется необходимым рассмотреть значение категории «ценности-отношения» в структуре профессионально-ценностных ориентаций личности.

Несомненным является тот факт, что в ходе профессиональной подготовки специалиста особое значение имеет система отношений, включающая ценностные ориентиры и условия профессионального роста в ситуации межличностного взаимодействия. Для достижения профессионализма важно организовать стратегию профессионального роста с опорой на значимость реализуемой профессиональной деятельности, как для себя, так и для социума в целом. Ценности профессии во многом обуславливаются способностью личности переживать их и формировать к ним объективное личностное отношение.

Согласно авторскому подходу В. Н. Мясищева, отношения представляют собой единицу психического анализа личности, проявляющуюся в двух аспектах. Первый аспект позволяет констатировать ведущую функцию отношений, заключающуюся в отражении личности окружающей действительности. В основе второго аспекта лежит предположение о развитии и внутреннем обогащении человека ходе реализации межличностных взаимоотношений [5]. Профессиональная деятельность представляет собой совокупность взаимоотношений сотрудников между собой, сотрудников и руководителей, а также представителей конкретной профессии и объектов труда. Далее автор продолжает, отмечая, что именно «взаимоотношение играет существенную роль в характере процесса взаимодействия и, в свою очередь, представляет

результат взаимодействия» [5, с. 21]. Таким образом, в структуре значимости в профессиональной деятельности, вслед за С. Л. Рубинштейном, следует дифференцировать группу ценностей, характеризующих отношение человека к другим людям [6]. В данном случае значимость другого человека воспринимается как равноправного партнера по общению и взаимодействию, что значительно повышает продуктивность профессиональной деятельности.

Кроме того, безразличное отношение к профессиональной деятельности, при которой она становится для личности жизненно важной потребностью, предполагает личностное отношение к конкретным участникам профессиональной деятельности.

Однако, осмысленность важности профессиональной деятельности во многом зависит и от отношения человека к себе как специалисту, способного реализовать себя как «Я-профессионал». Ценности, в основе которых находятся представления человека о самом себе, позволяют получать удовлетворение от профессиональной деятельности и личностном вкладе в нее. Представленная группа ценностей-отношений демонстрирует направленность профессионального самосовершенствования личности и достижения профессионального мастерства. Профессиональные ценности необходимо анализировать в качестве личностных ориентиров, в соответствии с которыми человек придает смысл профессиональной деятельности и организует поведение, полностью или частично соответствующее выбранной или осуществляемой профессии, а, следовательно, изменяет отношение к себе и постоянно осмысливает профессиональный образ Я.

Третью группу отношений профессионально-ценностных ориентаций составляют отношения человека к профессиональному сообществу. Данная группа представлена потребностями и мотивами, опосредующими признание социальной значимости профессиональной деятельности. Интерес к нормам и требованиям профессиональной группы предполагает формирование профессионального сознания специалиста и его объективную оценку осуществляемой деятельности.

Принадлежность к определенной профессиональной группе означает не только принятие ее социально признанных ценностей, но и необходимость соблюдения норм и принципов профессионального сообщества, корректируя свое поведение в соответствии с ними. Профессионально-ценностные ориентации представляют собой один из содержательных компонентов личностной системы ценностей и отражают значимое для личности отношение как непосредственно к профессиональной деятельности, так и отношение к профессиональной группе в целом. Отношение к профессиональной группе формируются чаще всего на основе психологического благополучия личности в коллективе. Через позитивные представления друг о друге, создание ситуации личностного роста, постановки целей и осмысленности результата труда происходит становление специалиста с развитой системой ценностно-смысловых ориентаций. Отношение

к профессиональной группе развиваются также на основе характера совместной деятельности и уровня личной заинтересованности в продуктивности профессиональной деятельности.

Подводя итоги данной работы, следует подчеркнуть актуальность изучения отношений в структуре профессионально-ценностных ориентаций. Профессиональная деятельность включает в себя целый комплекс отношений, определяющих успешность выполняемого труда. В струк-

туре ценностей-отношений следует выделять отношение к себе как специалисту, отношение к другим представителям профессионального сообщества и отношение к профессиональной группе в целом. В подтверждение данных выводов следует привести слова С. Л. Рубинштейна о том, что «наличие ценностей есть выражение не безразличия человека по отношению к миру, возникающего из значимости различных сторон, аспектов мира для человека, для его жизни» [6, с. 383].

Литература:

1. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 272 с.
2. Бондырева С. К. Духовность (психология, социология, семантика) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2007. — 144 с.
3. Каган М. С. Философская теория ценности. — СПб.: Петрополис, 1997. — 205 с.
4. Коковина Л. Н. Ценностно-смысловые ориентации личности // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2009. — № 2. Т. 15. — С. 139–143.
5. Мясищев В. Н. Психология отношений. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. — 400 с.
6. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. — СПб.: Питер, 2012. — 224 с.
7. Самойлик Н. А. Содержательные характеристики феномена профессионально-ценностных ориентаций личности // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2016. — № 1 (65). — С. 121–125.
8. Самойлик Н. А. Структурно-функциональная модель профессионально-ценностных ориентаций личности // Мир науки. — 2016. — Т. 4. № 2. — С. 38.

Анализ внутренней модели болезни подростков-инвалидов с заболеваниями опорно-двигательного аппарата

Туран Наталья Константиновна, психолог

ФКУ Главное бюро медико-социальной экспертизы по Кемеровской области, филиал бюро №28 (г.Новокузнецк)

В статье представлены данные об особенностях формирования внутренней модели болезни подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата, обратившихся для прохождения процедуры освидетельствования в учреждение медико-социальной экспертизы в 2015 году. Также в работе отражены основные этапы формирования понятия «внутренняя модель болезни» («внутренняя картина болезни»), сложившиеся в отечественной и зарубежной психологии.

Ключевые слова: внутренняя модель болезни, внутренняя картина болезни, ребенок-инвалид, дети с ограниченными возможностями здоровья, медико-социальная экспертиза

Как отмечают исследователи (В. В. Николаева, А. Р. Лурия), ситуация хронического соматического заболевания является длительным стрессогенным фактором, накладывающим отпечаток как на становление личности, с одной стороны, если мы говорим о людях в возрасте до 18 лет (детях и подростках). С другой — о специфических изменениях личности взрослого человека, если хроническое соматическое заболевание возникает тогда, когда структуры личности уже сформированы. Тогда мы можем говорить о таком специфическом феномене как внутренняя картина или внутренняя модель болезни [1,3,4],

Дефиниция «внутренняя модель (картина) болезни» является одним из наиболее изученных феноменов в отечественной клинической психологии. основополагающие представления о феномене картины болезни в отечественной психологии заложил А. Р. Лурия. Ученый представил свой взгляд на данную особенность людей с хроническими соматическими заболеваниями в виде диады, включающей внешнюю и внутреннюю картину болезни. Под внешней картиной болезни А. Р. Лурия понимал как детали внешнего облика больного, так и те объективные данные, что собираются при помощи специальных меди-

цинских методов исследования. Внутренняя картина болезни, по его мнению, включает все те психосоматические переживания, что испытывает больной: болезненные ощущения, общее самочувствие, интроспективные детали, собственные представления о характере течения болезни, эмоциональную и аффективную составляющие, а также конфликтные и психотравмирующие ситуации [3,4]. Если особенности реагирования на состояние болезни, понимавшиеся А. Р. Лурия как внутренняя картина болезни, то в работе Гольдштейдера представлено мнение о нескольких уровнях ВКБ. Одной из составляющих внутренней картины болезни стала аутопластическая картина болезни: ее составляли как соматические и эмоциональные компоненты ощущений пациента, так и то, как больной может сравнивать особенности протекания своего заболевания с людьми с тем же заболеванием; сведения о заболевании, почерпнутые из медицинских источников. В свою очередь, аутопластическая картина болезни включает интеллектуальную и сенситивную части.

Сенситивную сторону аутопластической ВКБ формируют, по мнению ученого, субъективные переживания пациента по поводу состояния болезни и патологичность его общего состояния. В интеллектуальную же подструктуру входят мысли и идеи пациента, относительно переживаемого им заболевания [3,4].

Еще одним исследователем, внесшим весомый вклад в изучение феномена внутренней картины болезни, стал Р. М. Войтенко.

Под внутренней моделью болезнью Р. М. Войтенко понимает стереотипные реакции на состояние заболевания, независимые от этиологии болезненного состояния и являющиеся своего рода адаптивным процессом, который влияет как на течение болезни так, и на структурные элементы организации личности, ее реабилитационный потенциал. По мнению Р. М. Войтенко, данный феномен составляют суждения пациента относительно биологических и социально-психологических факторов переживания состояния болезни [2].

Состояние проживания заболевания проходит в несколько этапов. Приведем их краткую характеристику.

Во время первой, премедицинской, фазы отмечаются следующие особенности: возникают первые симптомы заболевания, определенный дискомфорт как с биологической, так и социальной стороны, принимается решение об обращении к специалистам медицинских служб. Далее наступает этап первичной фрустрации, на котором происходит перестройка привычного жизненного стереотипа, снижение самооценки и уровня притязаний, ипохондрические проявления.

Следующей становится фаза активной адаптации, где оценивается реальная временная перспектива, оптимизируется состояние фрустрационных переживаний, возникает оптимальный настрой на лечение. Если перспективы не реализуются, наступает состояние вторичной фрустрации, где кардинально изменяет состояние больного: внезапно ухудшается течение заболевания, что влечет

возрастание страха, фрустрации, происходят изменения в мотивационной сфере, а выдвинутые ранее перспективы кажутся нереалистичными, снижаются нормы поведения, проявляется негативизм относительно лечебных процедур, взаимодействия с медицинскими сотрудниками. Именно на этой фазе возможно направление больного в учреждения МСЭ для определения инвалидности [8].

Далее может возникать фаза капитуляции. На данном этапе усугубляется негативное отношение к состоянию болезни, стабильно заниженными остаются такие личностные образования, как самооценка, уровень притязаний, стойкое снижение эмоционального состояния вплоть до суицидальных мыслей, неврозоподобные состояния. Данная фаза имеет два варианта выхода: через фазу вторичной адаптации к этапу формирования компенсаторных механизмов или через суицид [8].

На этапе вторичной адаптации происходит приспособление к течению заболевания и новым паттернам жизни в условиях консервативного лечения, осознание и адаптация к изменениям в образе тела, социальным и средовым особенностям и пр. На этапе формирования компенсаторных механизмов происходит переоценка значимости терминальных ценностей относительно личности больного, его референтной группы и социального окружения, организация своего личного пространства через новые виды деятельности.

Ученые приводят разные типы реагирования на состояние болезни. Основными признаны стенический тип, когда у больного активная жизненная позиция, готовность и положительный настрой на лечебные мероприятия. При астеническом типе реагирования пациенты пессимистичны, ипохондричны, сложно приспособляются к возникающим ограничениям и новым стереотипам. При рациональной реакции на состояние болезни больной реально оценивает свои шансы на выздоровление, свое состояние, фрустрационные переживания минимальны.

Такие ученые как Н. И. Рейнвальд, А. Д. Степанов, Л. Н. Лежепекова, Б. А. Якубов выделяют типы реагирования пациента на заболевание, складывающиеся под влиянием взаимоотношений, вырабатывающихся в диаде «пациент-врач», а именно: следовая реакция, негативная реакция, паническая и разрушительная реакции [1,5,6,8].

Относительно заболеваний, проявившихся внезапно и не отягощенных длительной астенией, можно привести мнение Л. С. Выготского о том, что любой дефект становится источником силы и своим наличием порождает формирование компенсаторных механизмов [5].

А. Е. Личко и Н. Л. Иванов включили в свою классификацию следующие типы отношения к состоянию болезни: гармонический, эргопатический, анизогнозический, тревожный ипохондрический, неврастенический меланхолический, апатический, сенситивный, эгоцентрический, паранойяльный и дисфорический [7].

Далее необходимо рассмотреть такой значимый аспект как возрастные особенности формирования внутренней картины болезни. Как отмечают А. В. Квасенко

и Ю.Г. Зубарев, наибольший диапазон вариаций в субъективном отношении к состоянию заболевания наблюдается в молодом и пожилом возрастах.

Учитывая тематику статьи, кратко остановимся на характеристике особенностей переживания заболевания лицами пожилого возраста и уделим большее внимание особенностям внутренней картины заболевания детей и подростков. Для лиц пожилого возраста состояние заболевания переносится тяжелее с физической стороны, отпечаток накладывают и изменения, происходящие в соматической и психологической сферах под влиянием возрастных изменений: снижается интерес к внешнему миру, появляется (усиливается) страх одиночества, беспомощность, эмоциональная фиксация на психотравмирующих обстоятельствах [1,5].

При исследовании самоотношения детей к состоянию болезни, важно учитывать соответствие его биологического возраста психологическому, поскольку длительное течение соматического заболевания — возможный фактор задержки психического развития или регрессии. Действие защитных механизмов психики в детском возрасте происходит таким образом, что термин «болезнь» ими не осознается, как и степень тяжести заболевания и возможные последствия. У детей в возрасте до шести лет преимущественны фантастические, мифические представления о болезни, связанные с образом врача и медицинских процедур. Если говорить о лицах подросткового возраста, то здесь возможны как реакции по типу защитного фантазирования, уход в прошлое, так и более рациональные и адаптивные формы реагирования, связанные с устремлением в будущее [1, 5, 6].

Медико-социальная экспертиза как вид экспертной деятельности производится, исходя из комплексной оценки состояния здоровья и степени ограничения жизнедеятельности на основе анализа клинических, социальных и психологических данных свидетельствующего. Данный анализ основывается на положениях социальной психиатрии и медико-социальной экспертизы, учитывая такие главные черты, как клиничко-функциональный диагноз и степень выраженности симптоматики, которая ведет к степени ограничения жизнедеятельности [2].

Перейдем к практическому аспекту настоящей статьи. Целью исследовательской работы стал сбор количе-

ственных и качественных данных об особенностях формирования внутренней модели болезни подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата, обратившихся для прохождения процедуры освидетельствования в учреждение медико-социальной экспертизы в 2015 году для формирования рекомендаций по психолого-педагогической реабилитации или абилитации в индивидуальной программе реабилитации и абилитации ребенка-инвалида.

Выборочной совокупностью, послужившей основой данной работы, стали подростки-инвалиды с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, пришедшие в учреждение медико-социальной экспертизы в 2015 году, в количестве сорока пяти человек. Дифференциация выборки по нозологическим характеристикам представлена в таблице 1.

В указанной выборке у одного пациента с диагнозом «Миелодисплазия грудного отдела позвоночника» наблюдались такие особенности, как снижение произвольного внимания и кратковременной памяти, сопряженные с социально-педагогической запущенностью. Также у одного пациента с синдромом Эллерса-Далласа наблюдалось умеренное снижение функций внимания. У остальных сорока трех пациентов когнитивные высшие психические функции соответствовали возрастным и гендерным особенностям.

Качественный анализ внутренней картины болезни испытуемых, проведенный на основе анализа данных проективной методики «Здоровье-Болезнь», опросника ТООБЛ, а также беседы с испытуемыми, показал, что преимущественный тип отношения к болезни рациональный, а внутренняя модель болезни у большинства подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата в возрасте 13–17 лет находится в стадии формирования компенсаторных механизмов (у сорока трех испытуемых), что свидетельствует о достаточности адаптивных процессов как в сфере здоровья сберегающего аспекта, так и в сфере адаптации в социуме. Подростки понимают, что заболевание накладывает отпечаток на их жизнедеятельность, соблюдают определенные ограничения, но считают себя достаточно активными членами общества, стремятся реализовать себя максимально успешно как в учебной деятельности, так и вне ее.

Таблица 1

Дифференциация выборки по нозологическим характеристикам

| Диагноз | Относительная частота. % | Абсолютная частота, чел. |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Ювенильный ревматоидный артрит (ЮРА) | 30,8% | 11 человек |
| 2. Косолапость | 40,8% | 19 человек |
| 3. Болезнь Пертеса | 12,2% | 6 чел |
| 4. Сколиоз | 12,2% | 6 чел. |
| 5. Компрессионный перелом позвоночника | 2% | 1 чел. |
| 6. Деформация шейки бедра | 2% | 1 чел. |
| 7. Аномалия развития стоп | 2% | 1 чел. |

При этом, у двух испытуемых (с диагнозом «Миелодисплазия грудного отдела позвоночника» и с синдромом Эллерса-Далласа) наблюдается астенический тип отношения к заболеванию, внутренняя модель болезни находится в стадии капитуляции. Кроме того, у пациента с диагнозом «Миелодисплазия грудного отдела позвоночника» наблюдались такие особенности, как снижение произвольного внимания и кратковременной памяти, сопряженные с социально-педагогической запущенностью. У испытуемого с синдромом Эллерса-Далласа наблюдалось умеренное снижение функций внимания. У данных подростков наблюдается стойкое негативное отношение к состоянию болезни, снижение эмоционального тонуса, самооценки и уровня притязаний.

Итак, у большинства подростков (43 человека) с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, обратившимися для освидетельствования в бюро медико-социальной экспертизы (для освидетельствования лиц в возрасте до 18 лет) в 2015 году, наблюдается рациональный тип реа-

гирования на состояние заболевания, и лишь у двух испытуемых выявлен эмоциональный тип отношения к болезни и внутренняя модель в стадии капитуляции. По итогам анализа полученных данных можно заключить, что большинство испытуемых считают себя достаточно полноценными членами общества, стремятся к самореализации и саморазвитию, а также не считают наличие ограничений в жизнедеятельности фактором, категорически препятствующим построению и реализации жизненной перспективы.

Таким образом, в настоящей работе нами отражены основные представления о формировании дефиниции внутренней картина (модель) болезни, стадиях и особенностях протекания данного психологического феномена личности больного, а также приведены результаты исследования особенностей формирования внутренней модели болезни подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата, обратившихся для прохождения процедуры освидетельствования в учреждение медико-социальной экспертизы в 2015 году.

Литература:

1. Александровский, Ю. А. Пограничная психиатрия [Текст] / Ю. А. Александровский. — М.: РЛС-2006. — 1280 с. (Антология отечественной медицины). — С. 349–357.
2. Войтенко Р. М. Социальная психиатрия с основами медикосоциальной экспертизы и реабилитологии: Руководство для врачей и клинических психологов. — СПб., 2011. — С. 192.
3. Журавель, В. А. История медицинской психологии в России [Электронный ресурс] / В. А. Журавель // Информационный портал «Медицинская психология». — Режим доступа: <http://www.medpsy.ru/meds/meds320.php>
4. Лурия, Р. А. Внутренняя картина болезней и иатрогенные заболевания [Текст] / Р. А. Лурия. — М.: Медицина, 1977. — 384 с.
5. Квасенко А. В., Зубарев Ю. Г. Психология больного [Текст] / А. В. Квасенко, Ю. Г. Зубарев. — Л.: Медицина, 1980. — 184 с.
6. Соколова, Е. Т. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях [Текст] / Е. Т. Соколова. — М.: SvR-Аргус, 1995. — 359 с.
7. Титова, Н. М. Клиническая психология. Конспект лекций [Текст] / Н. М. Титова. — М.: Приор-издат, 2006. — 112 с.
8. Тухтарова И. В., Биктимиров Т. З. Соматопсихология: Учебно-методическое пособие по курсу «Соматопсихология» [Текст] / И. В. Тухтарова, Т. З. Биктимиров. — Ульяновск: УлГУ, 2005. — 130 с.

Исследование сформированности возрастнo-специфической деятельности у младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Чиркова Юлия Александровна, студент;
Антипова Дарья Александровна, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

На сегодняшний день все более обостряется проблема интеграции в общество лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья вследствие тяжелых клинических нарушений. Среди них особого внимания и защиты требуют больные детским церебральным параличом вследствие широкой распространенности. Согласно данным Министерства Здравоохранения Российской Федерации,

количество больных, зарегистрированных с диагнозом «Церебральный паралич» и с другими паралитическими синдромами значительно увеличилось за последние годы [3].

Несмотря на то, что в нашей стране активно разрабатываются направления реабилитации и социальной адаптации этой категории детей, эта проблема не теряет своей

актуальности, так как возникают определенные трудности. К ним можно отнести нарушение ведущих форм деятельности, эмоциональную и социальную депривацию, болезненное переживание собственного физического недостатка.

Все психологические исследования в основном проводятся в рамках возрастнo-специфической деятельности, в младшем школьном возрасте таковой является учебная деятельность. Учебная деятельность — это деятельность, непосредственно нацеленная на усвоение знаний и умений, выработанных человечеством [5].

Школа для ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата выступает как социальная микросреда, в рамках которой личность находится в активном взаимодействии. Младший школьник как субъект учебной деятельности развивается и формируется в ее рамках, осваивая новые способы умственных действий и операций: анализ, синтез, обобщение, классификацию. Именно в учебной деятельности осуществляются основные отношения младшего школьника с обществом и в ней же формируются основные качества его личности и познавательных процессов, а также его отношение к себе, к миру, обществу, окружающим людям [4].

Особенно важно исследовать особенности формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте, поскольку именно на этом этапе онтогенеза в структуре личности младшего школьника формируются такие компоненты учебной деятельности как учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, самоконтроль и действия оценки [1]. Несформированность данных компонентов может негативно отразиться на развитии познавательной деятельности, а именно познавательных процессов на протяжении всего обучения в школе.

Эмпирическое исследование сформированности учебной деятельности было проведено на базе ГБОУ «Казанская школа — интернат № 4 для детей с ограниченными возможностями здоровья» в период с 15 сентября по 2 ноября 2016 года. В исследовании приняли участие 28 человек в возрастном диапазоне от 8 до 11 лет, обучающихся в 2–4 классах.

Дети данной выборки имеют нарушения функций опорно-двигательного аппарата различного характера. Наблюдаются сочетанные нарушения зрения и нарушения речи. Успеваемость детей находится на среднем уровне.

В ходе наблюдения за детьми можно сказать о том, что дети активные, адекватно принимают критические замечания, понимают инструкцию учителя на уроках.

Для диагностики уровня сформированности базовых компонентов учебной деятельности была использована «Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности» Г.В. Репкиной, Е.В. Заика [2]. С помощью данной методики можно оценить качественно уровни сформированности основных компонентов учебной деятельности, таких как учебный интерес, целеполагание, учебные действия, контроль, оценка, и использовать для обобщения и оценки учебной деятельности каждого ученика.

Данная методика состоит из двух частей. На основе наблюдений за учебной деятельностью учащихся, педагог или психолог проводит экспертную оценку, с помощью бланка опросника.

При ответах на вопросы эксперту важно учитывать все те особенности, которые проявляются в наиболее типичных ситуациях и эмоциональных реакциях ребенка. Фиксируются, прежде всего, особенности учебной деятельности по состоянию в данный момент учебного процесса, так как если рассматривать длительный период, данные могут быть снижены. Именно при учете данных условий сведения о компонентах учебной деятельности будут являться наиболее информативными и показательными.

С помощью данной методики определяются уровни сформированности компонентов учебной деятельности. Характеристика каждого компонента учебной деятельности определяется уровнем его сформированности. Г.В. Репкина и Е.В. Заика по каждому компоненту выделяют шесть уровней развития.

Данная методика была модифицирована, для выявления более полного представления о развитии учебной деятельности, как по каждому ребенку, так и по группе в целом. Так мы перевели уровни в баллы (Таблица 1), и с помощью этого выделили общий уровень (в баллах) сформированности учебной деятельности (Таблица 2).

В связи с этим, нами было выделено 3 уровня сформированности учебной деятельности: высокий, низкий и средний, описание которых проводилось на основе анализа и результатов структурных компонентов учебной деятельности.

Таблица 1

Перевод уровней в баллы

| Уровни | Баллы |
|-----------|----------|
| 6 уровень | 6 баллов |
| 5 уровень | 5 баллов |
| 4 уровень | 4 балла |
| 3 уровень | 3 балла |
| 2 уровень | 2 балла |
| 1 уровень | 1 балл |

Таблица 2

Распределение баллов по уровням

| Уровни | Баллы |
|-----------------|-------|
| Высокий уровень | 21–30 |
| Средний уровень | 10–20 |
| Низкий уровень | 0–9 |

Нами был проведен сравнительный анализ по сформированности компонентов учебной деятельности между 2–4 классами. Результаты представлены на рисунке 1.

По данным, представленным на рисунке, можно сказать, что учебно-познавательный интерес возрастает к 4 классу. У детей с данными нарушениями, интерес не выходит за рамки ситуативного характера, когда учащиеся, сталкиваются с новой единичной задачей, занимаются поиском способов ее решения, тогда же получая необходимые результаты, их первоначальный интерес исчерпывает себя и пропадает.

По следующему компоненту учебной деятельности целеполагание самые высокие результаты показал 4 класс, то есть ученики проявляют активность в постановке познавательных целей самостоятельно, без стимуляции. Также низкие результаты были выявлены в 3 классе. По сравнению со 2 и 4 классом ученики 3 класса принимают познавательную задачу, охотно включаются в её решение, однако возникшая познавательная цель крайне неустойчива.

Учебные действия в третьих и четвертых классах находятся примерно на одном уровне. Учащиеся вполне могут обнаружить несоответствие новой задачи и усвоенного способа, пытаются самостоятельно перестроить из-

вестный им способ, однако могут сделать это правильно только при помощи учителя.

Действия контроля находятся примерно на одном уровне. В процессе выполнения действий ученики ориентируются на усвоенную и обобщенную им схему и успешно соотносят с ней процесс решения задачи, почти не допускают ошибок. Допущенные ошибки обнаруживают и исправляют самостоятельно; столкнувшись с новой задачей, не могут скорректировать применяемую схему, не контролируют ее адекватность новым условиям.

Действия оценки более развиты в 3 классе и характеризуются потенциально-адекватной прогностической оценкой. Приступая к решению новой задачи, дети пытаются оценить свои возможности относительно её решения, однако при этом учитывают лишь факт её знакомости или незнакомости, а не поиска известных им способов действия. В попытке оценки своих возможностей в решении новых задач, часто допускают ошибки, учитывают лишь внешние признаки задачи, а не её структуру.

Исходя из полученных результатов, на диаграмме показано процентное соотношение уровней сформированности учебной деятельности среди вторых, третьих и четвертых классов. На данной диаграмме мы можем наблюдать, что высокий уровень сформированности учебной

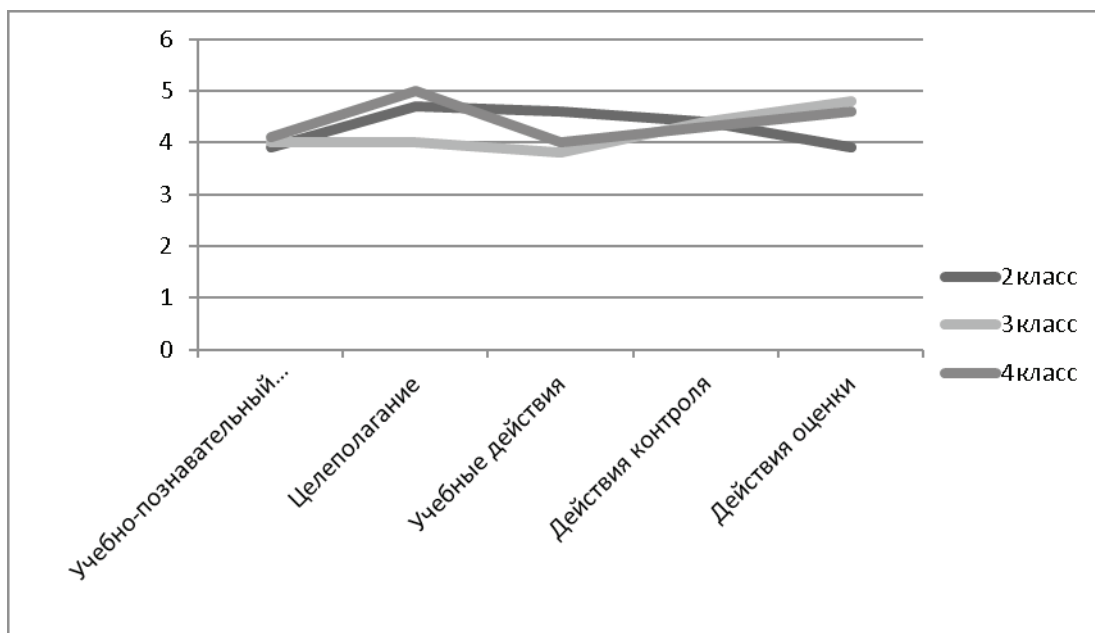


Рис. 1. Сравнительные результаты по шкалам методики «Оценка уровня сформированности учебной деятельности» во 2–4 классах школы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

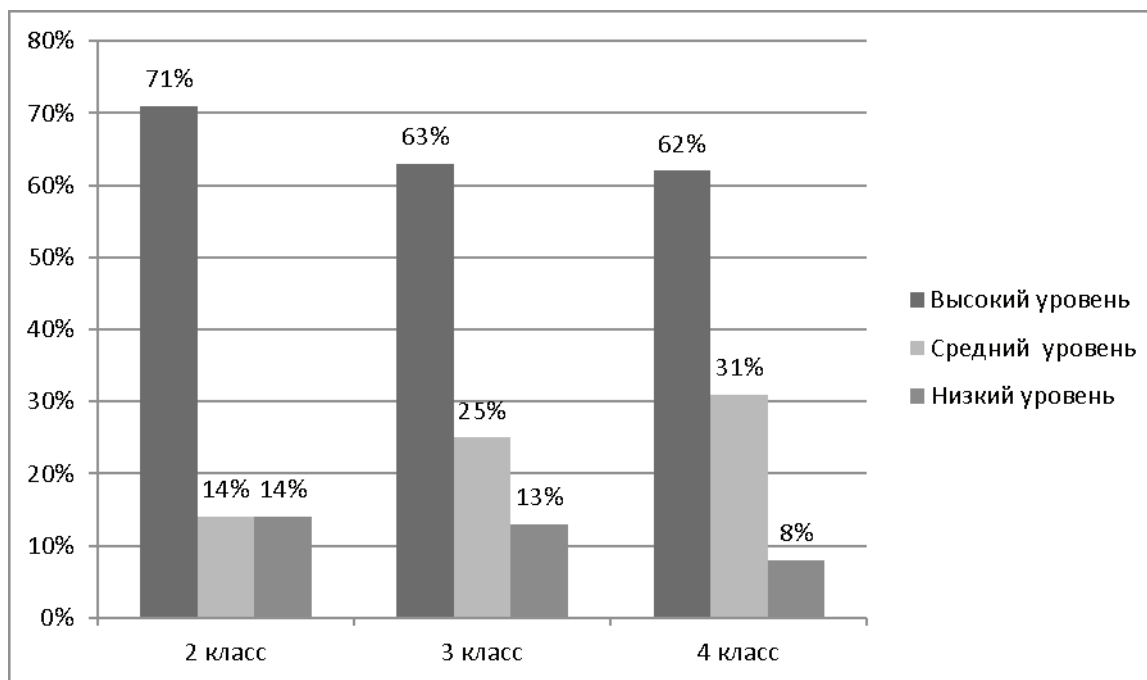


Рис. 2. Сравнительный анализ по уровням методики «Оценка уровня сформированности учебной деятельности» во 2, 3, 4 классах школы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

деятельности присущ всем трем классам. Следует отметить, что больше всего испытуемых с высоким уровнем во 2 классе. При этом средний уровень по классам увеличивается, а низкий уровень к 4 классу наблюдается реже. Это может быть связано с усложнением программы, так как детям становится сложнее приспосабливаться к большому количеству информации на фоне имеющихся у них

задержек в развитии и сложностей в восприятии и усвоении информации некоторыми модальностями. Так же это может быть связано с имеющимися комплексными нарушениями у детей, которые осложняют работу педагогов, в связи с чем, зачастую очень сложно учесть все потребности и возможности ребенка и подобрать индивидуальный подход.

Литература:

1. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. М., 1962, -258 с.
2. Репкина Г. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности / Г. В. Репкина, Е. В. Заика. — Томск: Пеленг, 1993. — 61 с.
3. Сайт Министерства здравоохранения РФ — URL: <https://www.rosminzdrav.ru>.
4. Степанова Н. А. Динамика развития личности младшего школьника // Воспитание школьников. — 2011. — № 10. — С. 36–40.
5. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. Эльконина Б. Д.; 4-е изд. — Москва: Издательский центр «Академия», 2007. — 194 с.

Арттерапия как способ коррекции проявлений девиантного поведения у подростков

Шевелева Екатерина Игоревна, педагог-психолог
Школа-лицей № 16 г. Павлодара (Казахстан)

В последнее время заметно увеличивается число несовершеннолетних с девиантным поведением, проявляющихся в асоциальных действиях (алкоголизм, нарко-

мания, нарушение общественного порядка, хулиганство, вандализм и др.). Усилилось демонстративное и вызывающее по отношению к взрослым, поведение. В крайних

формах стали проявляться жестокость и агрессивность. Резко возрос уровень преступности среди молодёжи. Появляются всё новые виды отклоняющегося поведения: подростки участвуют в военизированных формированиях политических организаций экстремистов, в рэжете, сотрудничают с мафией, занимаются проституцией и сутенёрством [1, с. 45]. По сравнению с недавним прошлым, возросло число тяжких преступлений, обыденное сознание фиксирует увеличение конфликтов и фактов агрессивного поведения людей, в том числе и у детей. Мы являемся свидетелями изменения всей социальной структуры общества, интенсивных процессов расслоения населения по имущественному признаку, по отношению к различным формам собственности. На почве социальных противоречий возникают межгрупповые и межличностные конфликты. Рост агрессивных тенденций в подростковой среде отражает одну из острейших социальных проблем нашего общества, где за последние годы резко возросла молодёжная преступность, особенно преступность подростков. При этом тревожит факт увеличения числа преступлений против личности, влекущих за собой тяжкие телесные повреждения [1, с. 102]. Участились случаи групповых драк подростков, носящих ожесточённый характер.

Исходя из всего вышесказанного, возникает проблема своевременной коррекции девиантного поведения. Это и является актуальностью данной работы. Рассмотрим коррекцию девиантного поведения подростков методом арттерапии.

Существует много определений психологической коррекции, в чём-то расходящихся друг с другом.

В психотерапевтической энциклопедии Б.Д. Карвасарского под психологической коррекцией понимается «направленное психологическое воздействие на определенные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования индивида» [2, с. 96].

Г.С. Абрамова рассматривает психологическую коррекцию как «обоснованное воздействие психолога на дискретные характеристики внутреннего мира человека, т.е. психолог имеет дело с конкретными проявлениями желаний, переживаний, познавательных процессов и действий человека» [3, с. 62].

С.Ю. Головин в словарь практического психолога определяет психокоррекцию как «деятельность по исправлению (корректировке) тех особенностей психического развития, кои по принятой системе критериев не соответствуют «оптимальной» модели» [4, с. 71].

Арттерапия — представляет собой метод психологической коррекции с помощью художественного творчества. Термин «арттерапия» впервые начал использоваться в 40-е годы XX-го столетия в западноевропейских странах, представляя собой психотерапевтическое направление, где главным методом лечения является занятие изобразительным искусством [5, с. 69]. Посредством искусства человек не только выражает себя, но

и больше узнает других. Арт-терапия помогает устанавливать отношения между людьми, также позволяет познавать себя и окружающий мир. В художественном творчестве человек воплощает свои эмоции, чувства, надежды, страхи, сомнения и конфликты. Происходит это на бессознательном уровне, и человек узнает о себе много нового. Арттерапия способствует гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания. С точки зрения представителя классического психоанализа, основным механизмом коррекционного воздействия в арттерапии является механизм сублимации. По мнению Юнга, искусство, особенно легенды и мифы и арттерапия, использующая искусство, в значительной степени облегчают процесс индивидуализации саморазвития личности на основе установления зрелого баланса между бессознательным и сознательным «Я» [5, с. 112]. Во время занятий арт-терапией человек может открыть в себе неизвестные ранее таланты.

Важнейшей техникой арттерапевтического взаимодействия является техника активного воображения, направленная на то, чтобы столкнуть лицом к лицу сознательное и бессознательное и примирить их между собой посредством эффективного взаимодействия.

В психокоррекционной практике арттерапия рассматривается как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства в своеобразной символической форме, которые позволяют с помощью стимулирования креативных проявлений ребенка осуществить коррекцию психоэмоциональных, поведенческих и других нарушений личностного развития [6, с. 82]. Сущность арттерапии состоит в терапевтическом и коррекционном воздействии искусства на субъекта, которое проявляется в: реконструировании психотравмирующей ситуации с помощью художественно-творческой деятельности; актуализации переживаний и выведении их во внешнюю форму через продукт художественной деятельности; создании новых, эмоционально позитивных переживаний, их накоплении; актуализации креативных потребностей и их творческом самовыражении.

Основные цели арттерапии:

1. Дать социально приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам. Работа над рисунками, картинами, скульптурами является безопасным способом выпустить «пар» и разрядить напряжение.

2. Облегчить процесс лечения. Неосознаваемые внутренние конфликты и переживания часто бывает легче выразить с помощью зрительных образов, чем высказать их в процессе вербальной коррекции. Невербальное общение легче ускользает от «цензуры» сознания.

3. Получить материал для интерпретации и диагностических заключений. Продукты художественного творчества относительно долговечны, и клиент не может отрицать факт их существования. Содержание и стиль художественных работ дают возможность получить информацию о клиенте, который может помочь в интерпретации своих произведений.

4. Проработать мысли и чувства, которые клиент привык подавлять. Иногда невербальные средства являются единственно возможными для выражения и прояснения сильных переживаний и убеждений.

5. Наладить отношения между психологом и клиентом. Совместное участие в художественной деятельности может способствовать созданию отношений эмпатии и взаимного принятия.

6. Развить чувство внутреннего контроля. Работа над рисунками, картинами или лепка предусматривают упорядочивание цвета и форм

7. Сконцентрировать внимание на ощущениях и чувствах. Занятия изобразительным искусством создают богатые возможности для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями и развития способности к их восприятию.

8. Развить художественные способности и повысить самооценку. Побочным продуктом арттерапии является чувство удовлетворения, которое возникает в результате выявления скрытых талантов и их развития [5, с. 50].

Основные функции арттерапии:

1) Катарсическая — очищающая, освобождающая от негативных состояний.

2) Регулятивная — снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния.

3) Коммуникативно-рефлексивная — обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки.

Занятия арттерапией способствуют снятию эмоционального напряжения, коррекции механизмов психологической защиты (демонстративности, негативизма, агрессии), коррекция тревожности, негативных установок и социальных барьеров, развитие ощущения собственной значимости. Метод арттерапии не имеет возрастных ограничений в использовании, является средством свободного самовыражения и самопознания [7, с. 73].

Современная арттерапия включает в себя множество видов и направлений, например:

1) музыкотерапия — основан на целительном воздействии музыки на психологическое состояние человека.

2) психодрама — человек повторяют свои действия путем театрализации, представляя свои внутренние процессы при помощи сценического действия;

3) изотерапия — коррекция посредством изобразительной деятельности;

4) библиотерапия — воздействие чтением, вызывающим положительные эмоции (в т.ч. сказкотерапия);

5) игровая терапия — метод коррекции посредством игры;

6) песочная терапия — сочетание невербальной формы психокоррекции, где основной акцент делается на творческом самовыражении ребенка (композиции из фигурок) и вербальной (рассказ о готовой работе);

7) танцевальная терапия — в котором тело является инструментом, а движение процессом, помогающим пережить, распознать, выразить свои чувства;

8) куклотерапия — метод комплексного воздействия на детей, который предполагает использование кукол и театральных приёмов (этюдов, игр, упражнений, специальных заданных ситуаций с помощью персонажей кукольного театра);

9) кинезитерапия — воздействие через танцевально-двигательную; коррекционную ритмику (воздействие движениями), хореотерапию [7, с. 102];

10) фототерапия — использование фотоматериалов и слайдов в работе.

Направления арттерапии в целом основывается на специфике каждого вида искусства, а разнообразие техник практически не ограничено [7, с. 85]. И при этом, не важно, умело выполнена работа или нет. Важно, что чувствует человек во время художественной деятельности, какие новые переживания вспыхивают в нем, какие жизненные процессы благодаря этому в нем побуждаются. И если при этом человек испытывает удовлетворение и радость от проделанной работы, то это уже ключ к успеху.

В качестве коррекционного механизма также может быть рассмотрен сам процесс творчества как исследование реальности, познание новых, прежде скрытых от исследователя, сторон и создание продукта, воплощающего эти отношения [7, с. 130]. На первый план выдвигается вера в творческую основу человека, мобилизация латентных творческих сил, которая сама по себе обладает терапевтическим влиянием. Теоретическая основа этих представлений — гуманистическое направление психологии, рассматривающее личность как некое психологическое образование, в котором изначально существуют духовные, альтруистические потребности, определяющие ее поведение. В каждом человеке предполагается существование возможностей, скрытый потенциал, которые можно освободить, мобилизовать для облегчения самореализации личности, направить их на ее социальное и индивидуальное интегрирование [8, с. 172]. Таким образом, девиантный подросток, занимаясь творческой деятельностью, продвигается по пути собственного развития, тем самым высвобождая в себе творческие силы, которые могут помочь ему в преодолении кризисных ситуациях. Любой вид искусства и любая творческая деятельность способны повысить адаптационные возможности личности за счет освобождения психики от лишних отрицательных переживаний, а приобретенный новый опыт влияет на человеческую психику и она становится более уравновешенной.

Литература:

1. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением / Под ред. М. И. Рожкова. — М., 2006.

2. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. — СПб: Питер, 2000.
3. Захаров А. И. Как предупредить отклонение в поведении ребенка. — М., 1986.
4. Головин С. Ю. Словарь практического психолога, Минск: Харвест, 1998.
5. Копытин А. И. Практическая арт-терапия: Лечение, реабилитация, тренинг. — М.: Когито-Центр, 2008.
6. Осипова А. А. Общая психокоррекция: Учебное пособие / А. А. Осипова. — М.: ТЦ Сфера, 2002.
7. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии / А. И. Копытин. — СПб.: Питер, 2010.
8. Киселева М. В. Арттерапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. — СПб.: Речь, 2007.

Характеристика личности манипулятора

Штильников Денис Егорович, студент

Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета в г. Шахты (Ростовская обл.)

В данной статье рассмотрен феномен манипуляций и ее виды, характеристика личности манипулятора, и исследование, которое было проведено на студенческой молодёжи.

Ключевые слова: манипуляции, конфликт, махинация, психологический портрет, воздействие

This article discusses the phenomenon of manipulation and its types, characteristics of the personality of the manipulator, and the research that was carried out has spent on student youth.

Проблема манипуляции и манипулирования людьми давно начала интересовать и ученых, и практиков. На необходимость изучения области поведенческих манипуляций указывали М. Монтень, Б. Паскаль, Ф. Ларош-фуко.

В настоящее время явление «манипуляции людьми» очень актуально. С развитием телевидения, интернета и печатных СМИ на подсознание людей воздействовать стало намного легче. Мы смотрим и слушаем, и если в информационное поле попадает какой-нибудь сигнал, то это все неизбежно откладывается в подсознании людей, то есть человек начинает думать и действовать согласно этой информации. Примером могут послужить происходящие события на Украине.

Проблема актуальна, не только для психологии, но и для ряда родственных и казалось бы отдаленных от психологии наук. Например, социология, исследующая природу конфликтов или в целом эволюцию общества, затрагивает проблемы манипуляции, которая может стать причиной тех же самых конфликтов или сдвигов в развитии того или иного общества.

В технике манипулирования личности есть и положительные стороны. Д. Карнеги считал, что манипулирования необходимы и полезны, так как они заменяют грубые методы достижения цели.

Проблема «манипуляции» и «манипулирования людьми» актуальна, важна, востребованна, однако мало еще изучена. Но я уверен, что у нее большое будущее.

Данной проблемой занимались многие ученые, и в настоящее время продолжают ею заниматься. Например, американский психолог Эдгар Шейн начал интересо-

ваться проблемой манипулирования сознанием в конце 1950-х гг.; его книга «Промывание мозгов и тоталитаризм в современном обществе», вышедшая в 1959 г., является одной из первых попыток осмыслить этот феномен с точки зрения психологии. Выводы, которые сделал Э. Шейн около полувека назад, были основаны на конкретном материале, но со временем выяснилось, что его модель применима и ко многим другим случаям использования методик контроля над сознанием. Э. Шостром в своей книге «Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации» пишет, что манипулятивное поведение самоубийственное, что все мы манипуляторы, но вместо того, чтобы отвергать свое манипулятивное поведение, нам следует попытаться превратить его в актуализационное. Для этого ничего в себе отвергать не нужно. Манипуляция не служит необходимой составляющей жизни и не приносит никакой действительной пользы. По существу, манипуляция порождается неудовлетворенностью собой и своим миром.

С. Л. Братченко выделяет несколько видов манипулирования в зависимости от того, на чем пытается «сыграть» манипулятор: 1) манипулирование потребностями (использование желаний, влечений, интересов партера); 2) «духовное» манипулирование (формирование у человека определенных идеалов и ценностей); 3) интеллектуальное манипулирование (навязывание человеку мнений); 4) манипулирование чувствами (использование эмоций); 5) символическое манипулирование (формирование устойчивой реакции человека на определенные символы). Со всеми этими видами манипулирования мы постоянно сталкиваемся в реальной жизни.

Обращаясь к этимологии, мы узнаем, что термин «манипуляция» определяется как «проделки», «махинации», а «манипулятор» есть «цирковой артист».

Манипуляция представляет собой вид внешнего духовно-психологического воздействия на сознание человека, применяемого для скрытого внедрения в его психику навязанных или ложных целей, изменённых или часто негативно направленных желаний. Различные ученые по-разному трактуют термин «манипуляция». Например, Г. Франке писал, что это психическое воздействие, которое производится тайно, а, следовательно, и в ущерб тем лицам, на которых оно направлено. А японский психиатр С. Такахаси считает, что техника психологического манипулирования используется для того, чтобы изменить идеологию, убеждения индивида.

Таким образом, под манипуляцией можно понимать такое психологическое воздействие на человека, в процессе которого он выступает объектом неких действий, направленных на то, чтобы «прибрать его к рукам» с помощью махинаций, отвлекающих уловок и приемов.

Для того, чтобы успешно манипулировать людьми, манипулятор должен обладать определенными качествами: гибкость, хорошая адаптивность, эмоциональная отстраненность от собеседника, аморальность. Как отмечают исследователи, манипулятор живет в каждом из нас, и у каждого есть склонность к манипулированию, только она выражена в разной степени. Люди не рождаются ма-

нипуляторами, а становятся. Манипулятор стремится использовать другого человека или коллектив людей для достижения своих целей путем контролирования поведения партнера и создания такой ситуации, в которой объект манипулирования вынужден вести себя так, как выгодно манипулятору, порой, не имея выбора или его не осознавая.

Следовательно, можно составить психологический портрет манипулятора. Это закрытая личность, недоверчивая, не цельная, к людям относится ритуально, эмоционально отстранен, но хорошо приспосабливается, потому что обладает социально-психологическими знаниями.

По данной проблеме проводилось анкетирование среди студентов института в возрасте от 18 лет до 21 года. Для выявления манипулятивного стиля общения были использованы следующие методики: диагностика манипулятивного отношения по шкале Т. Банта и методика «Направленность личности в общении» С.Л. Братченко. Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод о том, что 46% опрошенных студентов склонны к манипулированию, а остальные 54% склонны к доверительному общению. Целью данного анкетирования стало выявление манипулятивного стиля общения у студентов.

Таким образом, данные методики можно применять для людей, которые работают в сфере «человек-человек». Для этих специалистов умение строить эффективное общение является профессионально значимым, определяющим профессиональный успех.

Литература:

1. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала. Псков, 1997. С. 56–59.
2. Доценко Е.Л. Психологии манипуляции. М., 1996. С. 48–62.
3. Лабунская В.А. Социальная психология личности в вопросах и ответах. М., 1999. С. 275–280.
4. Рюмина Л.И. Игры и манипуляции в межличностном общении. Ростов н/Д., 1997. С. 26–32.
5. Шостром Э. Анти-Карнеги или Человек-манипулятор. Минск, 1992. С. 25–41.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Формирование познавательных универсальных учебных действий на основе игровых технологий во внеурочной деятельности

Братчикова Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;
к.п.н., доцент кафедры психологии образования,
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет», г. Екатеринбург

Шестакова Надежда Владимировна, студент
Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

В статье раскрываются особенности формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников, а также рассматривается практическое применение и результаты внедрения игровых технологий во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: умение учиться, универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия, внеурочная деятельность, младший школьник, игра

Образование стремительно развивается, на смену старому государственному стандарту вступил в силу новый Федеральный государственный образовательный стандарт. Принципиальным отличием образовательных стандартов второго поколения является усиление их ориентации на результаты образования как системообразующий компонент конструкции стандартов. В новом ФГОС конкретизировано соотношение между образованием и воспитанием: воспитание рассматривается как миссия образования, как ценностно-ориентированный процесс. Оно должно охватывать и пронизывать собой все виды образовательной деятельности: учебную и внеурочную. Основным подходом в образовании становится системно — деятельностный подход. [3]

В образовательной деятельности активно используется термин — «универсальные учебные действия». Понятие «учебные действия» рассматривается в трудах таких известных ученых: Т. В. Габай, Л. Л. Гуровой, В. В. Давыдова, И. А. Зимней, И. И. Ильясова, А. В. Карпова, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, Н. Ф. Талызиной, Э. Д. Телегиной, О. К. Тихомирова, Ю. Г. Фокина, Д. Б. Эльконина. И каждый из авторов имел свое собственное представление об учебных действиях. Сегодня УУД придает огромное значение. Это совокупность способов действий обучающегося, которая обеспечивает его способность к самостоятельному усвоению новых знаний, включая и организацию самого процесса усвоения. [2]

Овладение универсальными учебными действиями дает учащимся возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования умения учиться.

Современный педагог в своей деятельности направлен на развитие всесторонней развитой личности. В учебном

процессе развитие познавательных процессов является главной и основной целью педагога. Но параллельно с учебной деятельностью развитие ребенка предполагается и во внеурочной среде.

Внеурочная (внеучебная) деятельность школьников (ФГОС) является одним из инноваций Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения. Воспитание и обучение должно охватывать и пронизывать собой все виды образовательной деятельности: учебную и внеурочную. Внеучебная деятельность, как и деятельность обучающихся в рамках уроков, направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы. В ее основе не редко закладывают развитие личностных и метапредметных УУД.

Результативность данной деятельности, в формировании познавательных универсальных учебных действий у младших школьников, обусловлены тем, что в качестве главного целевого ориентира рассматривается внеурочная обстановка.

Из собственных наблюдений и опыта, а также опираясь на труды выдающихся ученых, таких как Л. С. Выготский, А. В. Петровский, В. С. Мухин, используя игровые технологии, обучение происходит более продуктивно. Так как является близким к возрастным особенностям младших школьников. [5]

Ведущим видом деятельности младших школьников является — обучение, но самым оптимальной и приемлемой для продуктивной деятельности в данном учебном учреждении является игра. Игра — это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Известный российский психолог Л. С. Выготский, занимавшийся проблемой развития интеллектуальных способностей и логического мышления детей младшего школьного возраста, в своем основном труде «Культурно-историческая концепция развития основных мыслительных функций» отмечал, что у младших школьников наблюдается интенсивное развитие интеллекта. [5]

Умение логически мыслить, по мнению А. В. Петровского, включает в себя множество умений: умение ориентироваться на существенные признаки объектов и явлений, умение подчиняться законам логики, строить свои действия в соответствии с ними, умение производить логические операции, осознанно их аргументируя, умение строить гипотезы и выводить следствия из данных посылок.

Работая в общеобразовательной школе, мы нередко сталкиваемся с вопросом успеваемости учащихся. Данный вопрос касается не только подростков, у которых ведущий вид деятельности — общение. Это касается так же учащихся младших классов. Снижен интерес к обучению, низкий уровень интеллектуальных способностей, а также ряд подобных проблем мы встречаем у детей младшего школьного возраста.

В эпоху компьютерных технологий дети разучились размышлять, анализировать, а также играть. Таким образом, «Играя — учимся» — выбран девиз нашей деятельности как педагога — психолога и учителя начальных классов.

Опираясь на данные проведенных диагностик, учащихся 1–4 класса на предмет освоения универсально учебными действиями. Самые низкие показатели в овладении универсальными учебными действиями были результаты — познавательных УУД. Выявлено, что из 100% обучающихся 49,1% имеют средние показатели познавательных УУД, 20,9% высокие показатели. С низкими по-

казателями овладения познавательными УУД является около 30% учеников.

Диагностика проводится в начале и в конце учебного года. Тем самым наблюдаем за динамикой развития каждого ребенка. Таким образом, учитывая возрастные и индивидуальные особенности контингента, разработана коррекционно-развивающая программа «Интеллектуальные ступеньки» для учащихся начальных классов. [4]

Цель данной программы: Формирование познавательных универсальных учебных действий (УУД) младших школьников во внеурочной деятельности. Программа имеет 3 этапа, на каждом из этапов проводится диагностика динамики развития познавательных УУД.

Программа «Интеллектуальные ступеньки» представляет собой систему занятий для детей в возрасте от 6 до 10 лет, состоит из 34 занятий (1 занятие в неделю). Курс относится к общеинтеллектуальному направлению, рассчитан на каждый год обучения в начальной школе.

Основным направлением развития и коррекции познавательных УУД является игровые — путешествия. Учащиеся в ходе игры, анализируют, сравнивают, решают логические задачи, отгадывают кроссворды, работают в интерактивные игры. Все мероприятия направлены на групповое взаимодействие. В ходе реализации программы, ученики уже поучаствовали в дистанционных олимпиадах и показали положительные результаты.

На основе анализа изученной нами литературы, можно сделать вывод о том, что в процессе формирования умения учиться познавательные универсальные учебные действия занимают одно из важных мест. Таким образом, познавательные универсальные учебные действия имеют основное значение в овладении предметными знаниями в учебной деятельности школьников, так как включаются в ее структуру и связаны с регулятивными, личностными и коммуникативными универсальными учебными действиями.

Литература:

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В. «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли». М.: Просвещение, 2008г
2. Вачков И. В., Гриншпун И. Б., Пряжников Н. С. Введение в профессию «психолог». — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МО ДЭК», 2004. — 464 с. (серия «Библиотека психолога»).
3. Горский В. А. (ред.) Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование. Авторы: Горский В. А., Тимофеев А. А., Смирнов Д. В. и др. — М.: Просвещение, 2010.
4. Зверева Н. В. «Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний»/ Зверева Н. В. — Москва, 1983 г.
5. Тихомирова Л. Ф. «Развитие интеллектуальных способностей школьников»/ Тихомирова Л. Ф. — Академия развития, 1999 г.
6. Удодова Н. И. Занимательная математика. Смекай, отгадывай, считай. Волгоград: Учитель, 2008

Рекомендации матерям, воспитывающим детей с интеллектуальными нарушениями

Гасанова Эльмира Джафаровна, магистрант
Московский педагогический государственный университет

Появление в семье ребенка с интеллектуальными нарушениями ведет за собой череду эмоционально-личностных нарушений матерей. Исходя из статистических данных, известно, что в большинстве все тяготы по воспитанию ребенка ложатся на матерей, которые не знают, что такое отпуск, поход в кино или театр, развлечения — все свое время, силы, внимание и жизнь они отдают ребенку. Именно поэтому матери в первую очередь нуждаются в помощи специалиста.

Личностные деформации матерей проявляются в виде поведенческих дезадаптаций и неадекватных форм взаимодействия с внешним миром, включая ребенка (сильный стрессовый фактор). Это, в свою очередь, и объясняет травматизацию личности ребенка с психофизическими недостатками матерей, отсутствие в семье необходимых специальных коррекционных условий для его развития, нарушение процесса его социальной адаптации.

Все эти факторы обуславливают острую необходимость в оказании матерям, воспитывающим детей с интеллектуальными нарушениями, специальной психологической помощи [1].

Анализ теоретической базы, позволил выявить самые часто встречаемые вопросы, которые больше всего беспокоят матерей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями:

1. «Почему это со мной?»;
2. «Почему мой ребенок не такой как все?»;
3. «За что?» [1; 2; 3; 4].

К сожалению, в настоящее время отсутствует единая государственная система психологической помощи матерям, воспитывающим детей с интеллектуальными нарушениями. Именно поэтому разработка комплексного подхода психологической помощи матерям детей с интеллектуальными нарушениями обретает приоритетное значение.

Под концепцией психологической помощи матерям, воспитывающим детей с интеллектуальными нарушениями, понимается системный подход, который позволяет оказать матерям комплексную всестороннюю психокоррекционную помощь, которая включает в себя психологическое изучение, консультирование и психокоррекцию [1].

Согласно рекомендациям В.В. Ткачевой и И.Ю. Левченко по психокоррекции эмоциональных состояний матерей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями, необходимо проводить беседы с матерями, в первую очередь, затрагивая такие темы:

1. Как справиться с проблемой, когда в семье появился ребенок с интеллектуальными нарушениями;
2. Супружеские взаимоотношения;

3. Мать и ребенок в окружении друзей, родственников;

4. Мать и ребенок в общественном месте и другое [1].

Откровенные беседы матерей со специалистом помогают им иначе взглянуть на возникшие проблемы, трудности, индивидуальные особенности своего ребенка.

Также возможно проведение групповых занятий. Они сближают матерей между собой, помогают стать более раскрепощенными, возникают дружеские связи. В ходе подобных занятий матери могут поделиться своими проблемами, найти поддержку, а также высвободиться от потока накопленных эмоций.

Проведение психологических тренингов, направленных на создание положительного психоэмоционального климата, а также формирование положительных установок у матерей, может являться одним из вариантов проведения группового занятия.

Задачи психологических тренингов:

1. Коррекция неадекватных эмоциональных реакций матерей;
2. Формирование новых положительных жизненных ориентиров и устоев;
3. Развитие адекватной самооценки;
4. Развитие умений преодолевать жизненные трудности;
5. Коррекция детско—родительских отношений.

Результативность психокоррекции эмоциональных состояний матерей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями, согласно В.В. Ткачевой и И.Ю. Левченко, заключается в том, что участники в процессе занятий:

- получают эмоциональную поддержку со стороны психолога и членов группы;
- переживают те эмоциональные ситуации, которые испытывают в реальной жизни;
- воспроизводят те эмоциональные ситуации, которые случались с ними в реальной жизни и с которыми они не смогли справиться;
- учатся быть более внимательными и чуткими как к себе, так и к другим людям, учатся ценить себя, позитивному отношению к себе;
- обретают способность выражать более свободно собственные отрицательные и положительные эмоции;
- учатся вербализировать и понимать собственные чувства;
- проводят эмоциональную коррекцию своих отношений [1].

Установление правильных взаимоотношений специалиста с матерями детей с интеллектуальными нарушениями требует от специалиста большой выдержки, тер-

пения, душевного тепла и сострадания. Матерям в свою очередь необходимо научиться не скрывать проявления своих истинных эмоций и переживаний, не бояться обращаться за помощью к специалистам самостоятельно, а также проявлять искренность, открытость и доверие к профессионалу.

По мнению В.В. Ткачевой создание государственной системы психологической помощи матерям позволит многим из них правильно реализовать свои жизненные потребности. Автор утверждает, что психологические проблемы матерей ведут к травматизации их личности, что увеличивает в социуме число травмированных лиц, а также к снижению стабильности в обществе и государстве. Эти факторы объясняют потребность создания государственной системы психологической помощи матерям,

воспитывающим детей с интеллектуальными нарушениями [1].

Ряд эмоциональных проблем ведет за собой не только нарушение психоэмоционального состояния матерей, но и всей семьи в целом. В первую очередь, несомненно, страдает сам ребенок, из-за чего его психологическое состояние может только ухудшиться. Каждая мать, воспитывающая ребенка с интеллектуальными нарушениями, нуждается в помощи специалиста. Часто встречаемая проблема — это боязнь мам обращаться самостоятельно за помощью, так как это может указать на их отклонения того или иного рода. Поэтому следует вести работу с такими матерями очень аккуратно, какие бы внешние факторы отторжения и негативизма не проявлялись, внутри они сами осознают и просят о помощи и поддержке.

Литература:

1. Левченко И. Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие. М.: 2008. 240 с.
2. Портал психологических изданий PsyJournals.ru [Электронный ресурс]: Особенности родительских позиций в семье с умственно отсталым ребенком — Клиническая и специальная психология — 2014. Том. 3, № 2. ин-т. — Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyclin/2014/n2/Galasuk.shtml>
3. Ткачева В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. [Электронный ресурс]. ин-т. — Режим доступа: http://kidsunity.org/book/299218_0A5D5_tkacheva_v_v_tehnologii_psihologicheskogo_izucheniya_semey_v.doc
4. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии [Электронный ресурс]: учеб. пособие. — М.: АСТ: Астрель, 2007. — 320 с. ин-т. — Режим доступа: http://www.studmed.ru/view/tkacheva-vv-tehnologii-psiologicheskoy-pomoschi-semyam-detey-s-otkloniyami-v-razvitii_ab

Особенности обучения младших школьников с задержкой психического развития

Долгобородова Дарина Андреевна, студент;

Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск)

Варенцов Владимир Андреевич, студент

Ухтинский государственный технический университет (Республика Коми)

Вданной статье мы расскажем об особенностях обучения детей младшего школьного возраста с задержками психического развития. Школьники с ЗПР отстают от своих сверстников, а это значит, что и методы, и способы обучения, которые будут применяться, будут различаться.

Во время работы с неуспевающими детьми в массовой школе учителя обычно осуществляют индивидуальный подход. Они стараются выявить всевозможными способами проблемы в развитии ребенка и восполнить их различными способами: повторяют объяснение материала и дают дополнительные упражнения, сравнительно чаще используют наглядные дидактические пособия и разнообразные карточки, разными путями организуют внимание таких детей и привлекают их к коллективной работе класса и т.д. Такие меры на отдельных этапах обучения, безусловно, дают положительные результаты. Однако если ре-

бенок не успевает из-за задержки психического развития, то достигнутые таким путем успехи в большинстве случаев оказываются лишь временными; в дальнейшем у детей накапливается все больше и больше пробелов в знаниях.

Это выдвигает необходимость при обучении детей с задержкой психического развития применять особые коррекционно — педагогические воздействия, сочетающиеся с лечебно-оздоровительными мероприятиями. При этом необходимо находить для каждого ребенка индивидуальные методы. Учебный материал должен даваться небольшими дозами, а его усложнение должно проходить постепенно. Необходимо научить и приучать детей пользоваться ранее полученными знаниями.

Известно, что дети с задержкой психического развития быстро утомляются. В связи с этим им нужно переключаться от одного вида занятий к другому. Кроме того, надо

разнообразить виды занятий. Очень важно, чтобы деятельность была интересна ребенку и стимулировала эмоциональный подъем. Этому способствует использование красочных дополнительных и дидактический материалов. Очень важно говорить с ребенком мягким, доброжелательным тоном и поощрять его за малейшие успехи. Таким должен быть подход к детям с задержкой психического развития.

Однако одного такого общего педагогического подхода оказывается недостаточно. Необходима также и специальная коррекционная работа, выражающаяся в систематическом восполнении пробелов в элементарных знаниях и практическом опыте детей, а также в формировании у них готовности к усвоению основ научных знаний в процессе изучения конкретных предметов. Соответствующая работа входит в содержание первоначального обучения конкретным предметам в виде подготовительных разделов к разным темам.

Во время усвоения содержания этих подготовительных разделов дети с задержкой психического развития овладевают теми знаниями и умениями, которые формируются у их нормально развивающихся сверстников в процессе приобретения жизненного опыта. Подготовительная работа не может ограничиться каким-то небольшим периодом времени в начале школьной жизни ребенка; она будет необходима на протяжении многих лет обучения, так как изучение каждого нового раздела учебной программы должно опираться на практические знания и опыт, которых, как показали исследования, у детей с задержкой психического развития обычно не хватает.

Но и такой подготовительной работы по отдельным учебным предметам недостаточно. Сверх этого необходима специальная коррекционная работа по обогащению детей разнообразными знаниями об окружающем мире, развитию у них анализирующего наблюдения, формированию умственных операций отвлечения, обобщения, сравнения и накоплению опыта практических обобщений. Все это — необходимые предпосылки создания умения самостоятельно «добывать» знания и пользоваться ими.

Коррекционная работа, проводимая с целью формирования знаний и представлений об окружающем, служит одним из средств активизации познавательной деятельности учащихся и повышения уровня их общего развития.

Кроме того, она имеет важное значение для развития речи учащихся с задержкой психического развития. Такая работа способствует уточнению содержательной стороны речи в связи с совершенствованием и расширением представлений и понятий. Во время устных, высказываний по поводу понятных, легко воспринимаемых жизненных явлений дети овладевают различными формами речи (произношение, грамматический строй).

Надо учитывать, что речь детей с задержкой психического развития очень бедна. Они не понимают многих слов и выражений (или понимают их очень конкретно), что, естественно, тормозит усвоение учебного материала. Понятно, что ответы учащихся на занятиях должны быть

правильными не только по существу, но и по форме. Это значит, что учащиеся должны употреблять слова в их точных значениях, грамматически правильно строить предложения, отчетливо произносить звуки, слова и фразы, высказываться логично и выразительно.

Неотъемлемой частью коррекционных занятий с детьми с задержкой психического развития является нормализация их деятельности в процессе специальной коррекционной работы. Она осуществляется на всех уроках и во внеурочное время. Иногда возникает необходимость в проведении специальных занятий. Таким образом, во время проведения учебно-коррекционной работы с детьми, имеющими задержку психического развития, нужно придерживаться следующих правил:

1) Необходимо осуществлять индивидуальный подход к каждому из детей на уроках общеобразовательного цикла и во время коррекционных занятий;

2) Нужно предотвращать наступление утомления, используя для этого разнообразные средства (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, использование интересного и красочного дидактического материала и т.д.);

3) В процессе обучения следует использовать те методы, с помощью которых можно максимально активизировать познавательную деятельность детей, развить их речь и сформировать у них необходимые навыки;

4) В системе коррекционных мероприятий надо предусмотреть проведение подготовительных (к усвоению разделов программы) занятий и обеспечить обогащение детей знаниями об окружающем мире;

5) На уроках и во внеурочное время необходимо уделять внимание коррекции деятельности детей;

6) Во время работы с детьми этой категории учитель должен проявлять особый педагогический такт. Очень важно постоянно подмечать и поощрять малейшие успехи детей, своевременно и тактично помогать каждому ребенку, развивать в нем веру в собственные силы и возможности.

Таким образом, делая вывод, можно сказать, что подходы к обучению детей с ЗПР отличаются от подходов к обучению нормальных детей: нужно уделять такому школьнику больше времени и больше сил, придумывать индивидуальные методы работы, подключать других специалистов, так же необходимо привлекать родителей в процесс обучения для того, чтобы ребенок работал не только в классное время, но и в домашних условиях с помощью родителей. Необходимо использовать все способы для мотивации ребенка к процессу обучения.

В учебном пособии С.О. Портнягиной, Л.В. Соловьевой, Н.С. Шевцовой представлены рекомендации учителям, которых следовало бы придерживаться:

— необходимо постоянно поддерживать уверенность в своих силах, обеспечить ученику субъективное переживание успеха при определенных усилиях. Трудность заданий должна возрастать постепенно, пропорционально возможностям ребенка;

- не требовать от ребенка с ЗПР изменения неудачного ответа, лучше попросить его ответить через некоторое время;
- в момент выполнения задания недопустимо отвлекать учащегося на какие-либо дополнения, уточнения, инструкции, так как процесс переключения у них очень снижен;
- стараться облегчить учебную деятельность использованием зрительных опор на уроках (картин, схем, таблиц), но не увлекаться слишком, так как объем восприятия снижен;
- активизировать работу всех анализаторов (двигательного, зрительного, слухового, кинестетического). Дети должны слушать, смотреть, проговаривать и т.д.
- необходимо развивать самоконтроль, давать возможность самостоятельно находить ошибки у себя и у товарищей, но делать это тактично, используя игровые приемы;
- необходима тщательная подготовка перед каждым уроком. Важна не быстрота и количество сделанного, а тщательность и правильность выполнения самых простых заданий;
- учитель не должен забывать об особенностях развития таких детей, давать кратковременную возможность

- для отдыха с целью предупреждения переутомления, проводить равномерные включения в урок динамических пауз (через 10 мин.);
- не нужно давать на уроке более двух новых понятий. В работе стараться активизировать не столько механическую, сколько смысловую память;
- для концентрации рассеянного внимания необходимо делать паузы перед заданием, интонацию и приемы неожиданности (стук, хлопки, муз.инструменты, колокольчик и т.п.)
- необходимо прибегать к дополнительной стимуляции (похвала, соревнования, жетоны, фишки, наклейки и др);
- создавать максимально спокойную обстановку на уроке или занятии, поддерживать атмосферу доброжелательности;
- темп подачи учебного материала должен быть спокойным, ровным, медленным, с многократным повтором основных моментов;
- все приемы и методы должны соответствовать возможностям детей с ЗПР и их особенностям. Дети должны испытывать чувство удовлетворенности и чувство уверенности в своих силах.

Литература:

1. Скоромец А. П., Крюкова И. А., Фомина Т. В. Задержки психического развития у детей и принципы их коррекции (обзор) [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.lvtaoh.ru/2011/05/15435193/>
2. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. И. Лубовского. — М.: Владос, 2006. — 703 с.
3. Шевченко С. Г. Коррекционно — развивающее обучение: Организационно — педагогические аспекты. — М.: Гуманитарный издательский центр Владос. — 1999. — С. 136

Изучение особенностей отклоняющегося поведения слабовидящих младших школьников

Иванова Анастасия Сергеевна, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В настоящее время можно считать доказанным факт существования зависимости поведения человека от механизмов вероятностного прогнозирования и антиципации, которые раскрывают способность индивида к предвосхищению будущего, т.е. способность к опережающему отражению [1].

Целью нашего исследования было изучение особенностей поведения, отклоняющегося от принятой социальной нормы. Такое поведение может стать показателем низкой сформированности прогностической компетентности, так как, нарушая социальные нормы, дети не прогнозируют возможные последствия своей деятельности.

Исследование слабовидящих младших школьников проводилось на базе ГБОУ «Казанская школа № 172 для

детей с ограниченными возможностями здоровья». В круг исследования было включено 22 учащихся с нарушениями зрения 2–4 классов в возрасте 8–10 лет.

Для исследования слабовидящих младших школьников нами был использован «Опросник Ахенбаха для учителей». Опросник направлен на исследование особенностей поведения, отклоняющегося от принятой социальной нормы, эффективным представляется метод экспертных оценок. В качестве экспертов могут выступать родители, педагоги, другие взрослые лица, непосредственно включенные в социальное взаимодействие с детьми и подростками. Предполагается, что большой опыт взаимодействия с ними позволит эксперту объективно оценить характеристики поведения.

Данный опросник позволяет выявить особенности отклоняющегося поведения детей и подростков по 2 группам шкал:

1) Первичные шкалы: Замкнутость; Соматические проблемы; Тревожность; Нарушения социализации; Проблемы мышления; Проблемы с вниманием; Делинквентное поведение; Агрессия.

2) Производные шкалы: Показатель внутренних проблем; Показатель внешних проблем

В ходе анализа опросника Ахенбаха были получены следующие результаты:

По данным рис. 1, можно сделать выводы о том, что у учащихся вторых классов с нарушениями зрения наиболее выражены проблемы с вниманием, что обусловлено нарушениями зрения. Выраженная тревожность и агрессия связаны с трудностями социализации, которые обусловлены первичным дефектом, а также соматическими проблемами.

Исходя из данных рис. 2, можно сделать вывод, что у учащихся третьих классов с нарушениями зрения так же как и у учащихся вторых классов наиболее выражены проблемы

с вниманием. Для учащихся третьих классов характерны тревожность, замкнутость, агрессивное поведение, данные проблемы обусловлены возрастными и индивидуальными особенностями детей, а также нарушениями социализации из-за чувства малоценности и осознания своего дефекта.

На рис. 3, можем наблюдать некоторые повышения проблем с вниманием у учащихся четвертых классов. Проблемы с вниманием можно связать с тем, что у учащихся четвертых классов помимо трудностей зрительного восприятия информации возрастает сложность учебного материала. Тревожность, агрессия и возросшие показатели делинквентного поведения обусловлены осознанием своего дефекта.

Таким образом, для детей с нарушениями зрения наиболее характерны проблемы с вниманием, что обусловлено первичным дефектом — нарушением зрения. А оно в свою очередь, обуславливает дефекты вторичные, которые проявляются в тревожности и агрессивности школьников, а также нарушениями социализации из-за чувства малоценности и осознания своего дефекта.

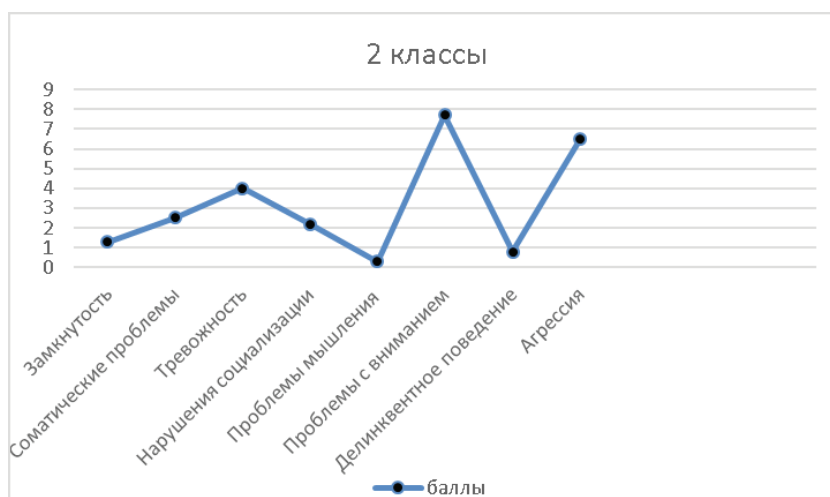


Рис. 1

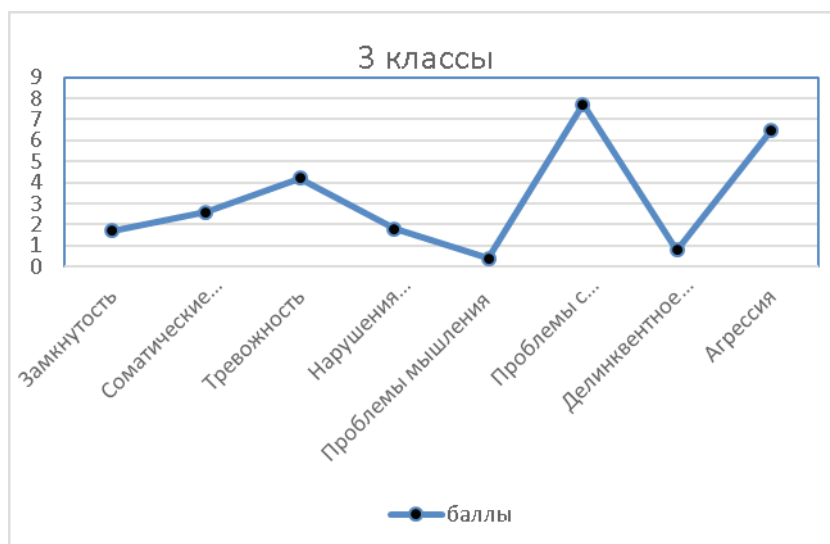


Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4



Рис. 5

По данным рис. 2, наиболее ярко проблемы с вниманием выражены у учащихся четвертых классов, это обусловлено возрастом и сложностью учебного материала и трудностями при усвоении его учащимися. Для учащихся третьих и вторых классов также характерны выраженные

проблемы с вниманием, обусловленные зрительными особенностями детей. Выраженность агрессии более высока у учащихся младших классов. Агрессия у школьников связана с долгим процессом их адаптации в рамках школьного обучения и возрастом переживания собственного нару-

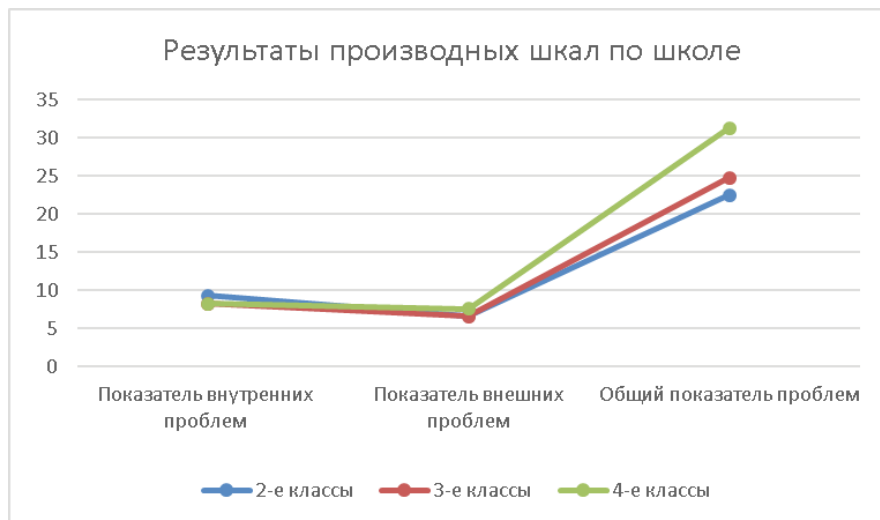


Рис. 6

шенного развития. Более высокий уровень делинквентного поведения, характерный для учащихся четвертых классов, обусловлен трудностями в осознании и усвоении социальных норм общества, а также трудностями в регуляции собственного поведения. Тревожность выражена на относительно одинаковом уровне у всех возрастных категорий.

На рисунке 6 наиболее ярко особенности поведения выражены у учащихся четвертых классов с нарушениями зрения, что обусловлено повышением требований к их учебной деятельности. Показатели внутренних и внешних проблем выражены на относительно одинаковом уровне, что свидетельствует о том, что исследуемые особенности поведения характерны для всех возрастных категорий учащихся с нарушениями зрения.

Таким образом, мы наблюдаем, что для младших школьников с нарушениями зрения наиболее харак-

терны проблемы с вниманием, что обусловлено первичным дефектом — нарушением зрения. А оно в свою очередь, обуславливает дефекты вторичные, которые проявляются в тревожности и агрессивности школьников. Так как младшие школьники начинают осознавать свой дефект и возникают переживания неполноценности.

Показатели внутренних и внешних проблем у младших школьников находятся примерно на идентичном уровне, что говорит о том, что учащиеся переживают трудности как внутри себя, так и во внешнем их проявлении.

Возросший уровень делинквентного (асоциального) поведения учащихся четвертых классов обусловлен трудностями в осознании и усвоении социальных норм общества, что впоследствии вызывает трудности в регуляции собственного поведения.

Литература:

1. Солобутина М. М., Фролова А. В. «Изучение влияния антиципационных способностей на речевое прогнозирование» // вестник тггпу. — 2010. — № 1 (18). — с. 1–5.
2. Н. П. Ничипоренко, В. Д. Менделевич — «Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования».

Одаренность: современные тенденции определения понятия

Куршина Любовь Юрьевна, магистрант

Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева

В статье приводится обзор концепций и взглядов на проблемы одаренности, обобщаются ретроспективные и современные подходы в ее изучении и развитии.

Ключевые слова: одаренность, способности, талант

Несмотря на то, что в современной образовательной практике выявление и сопровождение одаренных

детей является одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики [1], в теоретиче-

ском плане в науке отсутствует четкая и единая трактовка понятия одаренности. Насколько многогранны проявления одаренности у разных людей, в различных областях и сферах, настолько различны способы и позиции исследователей в их изучении.

Вопросы одаренности, столь актуальные в настоящее время, волновали человечество с самых ранних времен. Индивидуальные различия между людьми, выражающиеся в разных возможностях индивида по отношению к одному и тому же процессу, были замечены самими людьми еще на заре развития. Основываясь на наблюдении индивидуальных склонностей, старшее поколение направляло младшее в его «профессионализации». Уже в эпоху неолита (а по некоторым источникам и верхнего палеолита) у людей существовало разделение труда на основе способностей и склонностей [3].

С развитием общественных отношений расширялись и сферы применения человеческих качеств. И неизменно в каждой области стали проявлять себя наиболее яркие представители: самые ловкие охотники, самые искусные мастера, самые красноречивые ораторы, самые мудрые философы. Такие люди привлекали к себе внимание не только обывателей, но и ученых, заставляя задумываться о природе их отличительных свойств. Сегодня наиболее ярких представителей в той или иной сфере деятельности принято называть одаренными.

Само слово «одаренный», образованное от корня «дар», этимологически указывает на наличие у человека некоторых качеств, полученных «даром», от природы. Такой человек «одарен» исключительно, сверх меры и имеет определенные преимущества перед другими людьми. Природа данного «преимущества» описывалась в ключе общей парадигмы научной мысли той или иной эпохи. Развитие взглядов на феномен одаренности развивалось по следующей, достаточно условной схеме, обобщенной А. И. Савенковым [15]:

1. Одаренность как божественный дар. Взгляд на сакральные корни одаренности существовал в науке от античности вплоть до конца XIX века. Выдающийся человек в рамках этой концепции — счастливый избраннык богов.

2. Идея о том, что никакого дара ни божественного, ни врожденного не существует, а гений и гениальность — это продукт правильного воспитания и условий влияний среды принадлежала представителям эпохи Просвещения (Дж. Локк, Ф. Хатчесон, К. А. Гельвеций, Д. Дидро, Р. Руссо).

3. Концепция одаренности, как врожденной особенности человека складывалась под влиянием исследований в области естественных наук (Ч. Дарвин, Т. Гексли и др.), Попытки найти истоки гениальности не в божественной предопределенности, а во вполне земных явлениях — врожденных (прирожденных) особенностях — знаменуют начало принципиально нового этапа в исследованиях одаренности (середина — вторая половина XIX века).

4. Выделение отдельной категорией понятия «интеллектуальная одаренность» (начало XX века), было свя-

зано с развитием всеобщего образования и необходимостью принятия решения о возможности обучения того или иного ребенка: выявить детей с умственными расстройствами и позволить детям высокими показателями интеллекта получать адекватное образование (А. Бине).

5. Интегративный подход к изучению одаренности (вторая половина XX века), согласно которому одаренность предполагает, наличие комплекса качеств, а также ряда личностных свойств (Э. Клапаред, А. Ф. Лазурский, В. Штерн и др.).

Современные концепции одаренности в большинстве своем рассматривают одаренность как интегральное, суммарное свойство личности. К числу таких теорий относятся датированные серединой и концом XX века концепция одаренности Б. М. Теплова, теоретическая модель «Структура интеллекта» Дж. Гилфорда, трехкольцевая модель одаренности Дж. Рензулли, пятифакторная модель А. Танненбаума и др.

Несмотря на то, что проблема «выдающихся» людей существовала в науке многие века, само понятие «одаренный» появилось сравнительно недавно. Ранее высокие проявления способностей именовались термином «талант», наиболее яркие и нестандартные качества заслуживали определения «гений». Данные категории присутствуют в научном языке и сегодня, и корректность их применения для описания конкретного случая подлежит активной полемике.

Во многих источниках одаренность и талант раскрываются как синонимы. Например, такой точки зрения придерживается Е. П. Ильин [6].

С. Л. Рубинштейн определяет терминами «талант» и «гений» особенно высокий уровень одаренности, различая уровень проявления одаренности, прежде всего, по объективной значимости и оригинальности того, что они способны произвести. «Талант характеризуется способностью к достижениям высокого порядка, но остающимся в принципе в рамках того, что уже было достигнуто; гениальность предполагает способность создавать что-то принципиально новое, прокладывать действительно новые пути, а не только достигать высоких точек на уже проторенных дорогах» [13, с. 479].

Исследователь проблем искусства, как творческого процесса, Г. Л. Ермаш, определяет термин «талант» как «высокое или высшее развитие способностей человека, высшая развитость и работоспособность репродуктивных и продуктивных, духовных и практических, эмоциональных, волевых, интеллектуальных сил» [5, с. 71] и подчеркивает, что творчество требует высокой одаренности [5, с. 77]. Автор не уравнивает эти две категории, но включает «одаренность» в составляющие таланта, наряду с другими «силами творчества» — «способностями художника, которые участвуют в творческом процессе и обеспечивают акт творчества» [5, с. 17].

Исходя из представлений А. Н. Леонтьева, одаренность — это безличностный компонент индивидуальности, личностным же компонентом индивидуальности является талант, который связан с реализацией специальных спо-

способностей, являющихся в свою очередь исторически наследуемыми от предшествующих поколений. Автор подчеркивает, что «если в высших психических процессах человека различать, с одной стороны, их форму, т.е. зависящие от морфологической «фактуры» чисто динамические особенности, а с другой стороны, их содержание, т.е. осуществляемую ими функцию и их структуру, то можно сказать, что первое определяется биологически, второе — социально. Нет надобности напоминать, что решающим является содержание» [9, с. 94]. Это высказывание подтверждает и А.В. Либин: «Многие авторы высказывают точку зрения, что соотношение одаренности и талантливости следует рассматривать как соотношение более общего и более специального. В этом случае одаренность есть фактор некоей общей способности к творчеству, а талант выступает в виде измерения в развитии специальных способностей...» [10, с. 346].

Не менее существенной точкой зрения на различие между одаренностью и талантливостью является позиция генетически-возрастных изменений (Н.С. Лейтес), когда первое выступает лишь в виде потенциального компонента, природной предпосылки, а второе — как актуализирующийся под воздействием средовых условий и жизненного опыта процесс [8].

В связи с изучением особенностей мышления и принятия решений одаренных людей выделяется новая категория — «креативность», как способность к творчеству (в любой области). Выявленные в ходе многочисленных исследований, в том числе лонгитюдных (Калифорнийский лонгитюд), данные показали, что для достижения выдающихся результатов в самых разных сферах деятельности требуется какое-то достаточно сложное качество психики — способность генерировать новые, оригинальные идеи, находить новые нетрадиционные стратегии и способы решения проблемных ситуаций. Данное качество и получило название «креативность». Исследованиями в этом направлении занимались М. Вертгеймер, Дж. Гилфорд, К. Дункер, В. Лоуэнфельд, В. Келлер, К. Коффка, Н. Майер, Л. Секей, Э.П. Торренс и др. Благодаря им, термин «креативность» прочно входит в научный обиход с начала 50-х годов XX века.

По нашему мнению, креативность не может быть приравнена к одаренности, даже к творческой одаренности. Одаренность — это качественное понятие, характеризующее интенсивность и дифференцированность протекания всех психических процессов, а не только мыслительных. Исследователь природы креативности Е.Н. Князева, отмечает, что «креативность не главная характеристика гениев: гораздо большее значение имеет способность реализовать креативную идею, а за этим стоит тяжелый интеллектуальный труд. Креативность — только базис для дальнейшей подлинной и длительной работы. Она должна быть дополнена другими качествами» [7, с. 12].

Здесь имеет смысл обратиться к отечественным концепциям одаренности (Б.М. Теплов, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, В.Н. Мясищев, В.Д. Шадриков,

Е.П. Ильин и др.), которые рассматривают одаренность через призму способностей человека, природными предпосылками которых являются задатки. Уровень проявления каждой качественной стороны способности определяется совокупностью определенных задатков, причем, чем больше их имеется у данного человека, тем более выраженной оказывается данная способность.

Таким образом, большинство исследователей указывают на то, что правильнее было бы говорить о разной степени выраженности какой-либо способности (высокой — низкой), а не об отсутствии ее у того или иного человека [6, с. 127].

Одаренность в данном случае — это сочетание ряда способностей, обеспечивающее успешность (уровень и своеобразие) выполнения определенной деятельности.

В таком случае, одаренность в той или иной степени также должна быть присущей каждому индивиду. Данный вывод позволяет сделать значительный шаг в понимании и изучении природы одаренности, особенно детской. Трактовка одаренности через сочетание и проявление способностей позволяет расширить границы изучаемого явления и говорить об одаренности не только актуальной, но и потенциальной. Когда в определение не вкладывается элитарный контекст, появляется возможность включить в понятие показатели «высокой нормы», качеств, обладающих потенциалом для будущих достижений. Данный подход стал возможен благодаря исследованиям Н.Б. Шумаковой, Е.И. Щербановой, В.С. Юркевич, В.В. Рубцова и др. В категорию «высокой нормы» авторы включают детей с обычным типом развития и высокими способностями, а также так называемых «мотивированные на развитие детей» с хорошим уровнем общего (умственного) интеллекта [14, с. 9].

Другим важным шагом в теоретической и практической разработке исследуемого понятия стало представление об одаренности как динамической характеристике. В ряде работ современных психологов сделан акцент именно на динамичности данного свойства личности (К. Витт, Дж. Милль, Л. Винер, Л. Полгар, Л.С. Выготский, А.И. Савенков, Ю.Д. Бабаева, и др.). Такой подход меняет парадигму психолого-педагогической поддержки одаренности в образовательной среде, позволяет перейти от «диагностики отбора к диагностике развития» [15, с. 83].

«Рабочая концепция одаренности» как базовый документ, разработанный для практической реализации научной парадигмы в образовательной практике, трактует одаренность как «системное развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [12].

Представленные выше концепции подходят к изучению одаренности с точки зрения возможности человека, что также, по нашему мнению, не до конца раскрывает феноменологию одаренности. При исследовании личностных качеств одаренных детей и взрослых педагогами и психологами в первую очередь отмечаются не столько потенци-

альные возможности таких людей, сколько их особые повышенные потребности, потребности в познании и реализации. Ярко выраженную познавательную мотивацию одаренных фиксировали в своих работах А. И. Савенков, Н. С. Лейтес, В. С. Юркевич, С. С. Ермаков, Т. О. Гордеева и др.

Т. О. Гордеевой разработана структурная мотивационная модель одаренности, включающая 4 базовых составляющих мотивации, присущих одаренным индивидам, в том числе «высокий уровень внутренней мотивации выполняемой деятельности, представленной интеграцией познавательной мотивации, мотивации достижения и мотивации компетентности» [4].

Однако какие бы категории не включались в исследуемый феномен, ряд авторов считает, что приблизиться к непротиворечивому истолкованию одаренности, невозможно без перехода к рассмотрению человеческой природы как формы изначальной целостности физического и умственного. Так, И. А. Бескова рассматривает «одаренность» как специфично организованную телесно-ментальную сферу человека, когда «функционирование телесности определяется режимом вдохновенного поиска нового, чисто физически, физиологически, улучшает качество жизни такого человека; когда пребывание в зоне высших эмоциональных, интеллектуальных, духовных нагрузок, связанных с рождением никогда прежде не бывшего, оказывается для организма чисто физически более благоприятным, чем функционирование в режиме решения таким человеком рутинных задач» [2, с. 249–250]. Подобный подход обобщает, по сути, все концепции одаренности, не исключая, но взаимосвязывая биологические, психологические, социальные аспекты исследуемого явления.

В педагогической практике сформулируется «экопсихологический подход» развития и сохранения детской одаренности (автор — В. И. Панов), основанный на следующих принципах:

1. Смещение акцента с «эксплуатации» одаренности (даже с благими намерениями) на создание условий для ее проявления и дальнейшего развития.
2. Содержание, методы и условия обучения одаренного школьника должны быть экологичными, т.е. чтобы

не наносить вред физическому и психологическому здоровью школьника, они должны соответствовать природе физиологического, психического и социального развития детей школьного возраста.

3. Условия обучения должны быть настолько разнообразными и полифункциональными, чтобы каждый школьник мог найти свою «экологическую нишу» своего индивидуального развития, отвечающую его уже проявившимся интересам и способностям или же создающим возможность для проявления и развития еще непроявленных, скрытых интересов и способностей.

4. Создание образовательной среды как системы условий и влияний, обеспечивающих возможность для проявления творческой природы развития учащихся и тем самым создающих возможность для проявления скрытых (потенциальных) интересов и способностей учащихся и в то же время — для развития детей с явными признаками одаренности [11].

С учетом вышеизложенных тенденций в настоящее время наблюдается, по нашему мнению, смена научно-практической парадигмы в данном вопросе, а именно:

- отказ от элитарных концепций одаренности;
- рассмотрение одаренности как динамично развивающегося качества;
- сопровождение одаренности с позиций не возможностей, а потребностей индивида;
- учет взаимосвязи духовного и физического начала в структуре одаренности;
- акцент на бережное отношение к одаренности, ориентация на создание максимально комфортных условий для ее сохранения и развития.

На основании проведенного анализа литературных источников можно сделать заключение о том, что границы определения одаренности расширяются, само явление теряет уникальность и привилегированность, тем самым активнее внедряясь в каждодневную образовательную практику, что не может положительным образом не отразиться на обучении одаренных детей, их сопровождении и развитии, социализации и адаптации в обществе.

Литература:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг.
2. Бескова И. А. Творческая одаренность: природа, предпосылки, проявления // Эпистемология креативности / Отв. Ред. Е. Н. Князева. — М.: «Канон +» РООН «Реабилитация», 2013. С. 204–271.
3. Всемирная история в 6 томах, т. 1: Каменный век. Минск, 2000.
4. Гордеева Т. О. Мотивационные предпосылки одаренности: От модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации // Психологические исследования: Электрон. науч. журн. 2011. № 1 (15). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1615/4356gordeeva15.html>.
5. Ермаков Г. Л. Искусство как творчество. М.: Изд-во «Искусство», 1972.
6. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер; 2009.
7. Князева Е. Н. Природа креативности в зеркале креативности природы // Эпистемология креативности / Отв. Ред. Е. Н. Князева. — М.: «Канон +» РООН «Реабилитация», 2013. С. 10–28.
8. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «Модек», 2008.

9. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I — М.: Педагогика, 1983.
10. Либин А. В. Дифференциальная психология на пересечении европейских, российских и американских традиций. М.: «Смысл», 1999.
11. Панов В. И. Экопсихологический взгляд на развитие и сохранение детской одаренности // Психология образования в XXI веке: теория и практика, 2011.
12. Рабочая концепция одаренности. М.: Магистр. 1998, 2003
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000.
14. Рубцов В. В., Юркевич В. С. Теория и практика работы с одаренными детьми // Вестник практической психологии образования, № 1(26), 2011. С. 9–15
15. Савенков А. И. Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010.

Развитие внимания младших школьников на уроках математики

Тупталова Анастасия Сергеевна, магистрант;
Московский педагогический государственный университет

Псиола Надежда Михайловна, учитель начальных классов
ГБОУ г. Москвы «Школа № 1498 »Московская международная школа»

В статье рассматриваются особенности развития внимания младших школьников на уроках математики. Также в данной работе представлен ряд упражнений, направленных на повышение качества внимания учащихся начальной школы.

Ключевые слова: развитие внимания, младшие школьники, урок математики, свойства внимания

Для успешного обучения младших школьников необходимо развитие у них на должном уровне таких психических процессов, как память и внимание. Хорошее их развитие является факторами, непосредственно влияющими на успешность обучения в младшем школьном возрасте. Внимание — это избирательная сосредоточенность и направленность сознания человека на определенном объекте, имеющем для личности устойчивую или ситуативную значимость, при одновременном отвлечении от других объектов [2, с. 179–180]. Выделяют следующие свойства внимания [1, 73–75]:

— Объем — это количество объектов, которые воспринимаются одновременно с достаточной ясностью, т.е. охватываются вниманием одновременно.

— Распределение — это одновременное внимание к двум или нескольким объектам при одновременном выполнении действий с ними или наблюдении за ними.

— Устойчивость — это длительное удержание внимания на предмете или какой-либо деятельности.

— Сосредоточенность — это удержание внимания на одном объекте или одной деятельности при отвлечении от всего остального.

— Переключение — это перемещение внимания с одного объекта на другой или с одной деятельности на другую в связи с постановкой новой задачи.

Каждый учебный предмет в отдельности требует развития своего свойства внимания: математика — объема внимания, обучение русскому языку — распределения внимания, обучение чтению — устойчивости внимания.

Именно поэтому, развивая различные свойства этого психического процесса, можно влиять целиком на весь учебный процесс.

Работу по развитию внимания следует начинать с первых дней ребенка в школе. Причем виды работы должны быть разнообразны и интересны ребенку. Одна из возможностей развития внимания у младших школьников на уроках математики, лежит в широком применении наглядного материала и дидактической игры. Заметить изменения, которые произошли в картинках (Рис. 1), найти различия (Рис. 2), графические диктанты (Рис. 3).

На развитие устойчивости и объема внимания можно давать следующее задание: расставь математические знаки, если нужно, то и скобки, между цифрами так, чтобы равенства были верны (Рис. 4).

При закреплении таблицы умножения и деления упражнения на распределение и переключение внимания могут быть следующими:

1) У учителя картонный круг, который с одной стороны — красного цвета, с другой — синего. На обеих сторонах круга написано, например, число 5. Если учитель показывает круг красной стороной, и называет любое число, например 3, то дети должны умножить (5х3). А если учитель покажет круг синей стороной, то названное число дети должны разделить на 5.

2) Упражнение «Ладонь — кулак». Руки на столе, поочередно одну разжимаем, другую — в кулак. При этом одновременно спрашивается таблица умножения.



Рис. 1

Найдите 5 отличий.

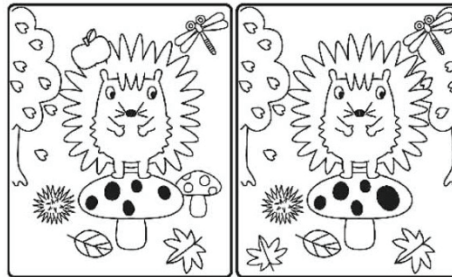
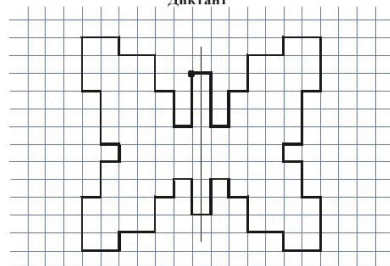


Рис. 2

Диктант



Отступи 10 клеток слева, 5 клеток сверху, ставь точку и начинай рисовать:

| | | | |
|-----|-----|-----|-----|
| 1 → | 1 ↑ | 1 → | 2 ↑ |
| 3 ↓ | 2 → | 2 ↓ | 1 → |
| 1 → | 3 ↓ | 1 → | 1 ↑ |
| 2 ↑ | 1 → | 3 ↓ | 1 → |
| 1 → | 3 ↓ | 2 → | 2 ↓ |
| 2 ↑ | 1 → | 1 ↑ | 1 → |
| 2 → | 1 ↓ | 2 → | |

Рис. 3

| | | | |
|---|---|---|-------|
| 2 | 3 | 1 | 4 = 8 |
| 2 | 3 | 1 | 4 = 0 |
| 2 | 3 | 1 | 4 = 9 |

Рис. 4

3) Перед вами 3 ряда чисел. В первом из них подчеркните все числа, кратные 9, во втором — кратные 4, в третьем — кратные 3. На выполнение задания дается 15 сек.

Задачи в стихах позволяют не только тренировать переключение внимания и его распределение, но и развивать его объем.

Часто на уроке можно столкнуться с тем, что у некоторых учеников очень рассеянное внимание.

Первый вид рассеянности — это частая непроизвольная отвлекаемость от основной деятельности. Человек ни на чем не может сосредоточиться, все время отвлекается, даже интересная деятельность иногда прерывается из-за неустойчивости внимания. У рассеянных людей этого типа, как говорят, «скользящее», «порхающее» внимание [1, с. 75].

Рассеянность этого типа у школьников проявляется в отвлечении внимания ученика на предметы, явления или

собственные мысли, которые не имеют отношения к занятиям в классе. Поэтому младший школьник допускает много ошибок при письме и счете, хотя часто знает правила, пропускает буквы, окончания слов, путает знаки при решении примеров [1, с. 75].

Второй вид рассеянности — следствие чрезмерной сосредоточенности человека на работе, когда он, кроме своей работы, ничего не замечает и порой не отдает себе отчета в окружающих событиях [1, с. 76].

Разумеется, у школьников второй вид рассеянности проявляется несколько в иной форме. Например, когда младший школьник или подросток пишет сочинение, он часто весь поглощен его содержанием и не замечает грамматических ошибок. Когда же он сосредоточен на том, чтобы ни в коем случае не сделать ошибок, содержание сочинения бывает бледным и невыразительным [1, с. 76].

Для того, чтобы избежать рассеянности внимания, необходимо при планировании урока тщательно продумать ключевые моменты. Темп урока, краткость, четкость пояснений и инструкции, вовлечение в урок всех учеников, разнообразие видов и форм работы, подчиненных основной задаче и теме урока и максимальная опора на активную мыслительную деятельность детей (подбор разнообразных и посильных задач на сравнение, обобщение, подбор примеров, выводы), — все должно максимально поддерживать активное внимание учеников.

Очень часто недостаточная умственная активность детей на уроке приводит к тому, что их внимание очень неустойчиво. Если ученик на уроке неактивен, и он только

слушает товарищей и объяснение учителя, то скоро устаёт и внимание его падает, он легко отвлекается.

Неустойчивое внимание отличается следующими качествами: в начале работы внимание не интенсивно; ученику требуется известное усилие для того, чтобы заставить себя быть внимательным к данному уроку; он медленно втягивается в учебную работу; первые минуты урока проходят у него в постоянных отвлечениях, и лишь постепенно и с трудом он сосредоточивается на работе. Но и достигнутая степень сосредоточенности не сохраняется длительное время и скоро сменяется падением интенсивности внимания; при отсутствии способности быстро сосредоточивать своё внимание ученик с большим трудом переключается на новые виды работы [3].

Если задания, подобранные учителем, требуют не только слушания, но и интересной практической деятельности, решения каких-то практических задач, внимание получает огромную поддержку. Работая со счетными палочками, палеткой, конструируя или рисуя иллюстрации, находя общее и различное, сравнивая, ребенок ведет активную умственную деятельность, которая, в свою очередь, является основой устойчивого внимания.

Учитель должен всегда помнить, что внимание возникает и поддерживается только в деятельности ученика, основанной на разных формах мыслительной активности. Правильно организованная учебная деятельность, всегда будет способствовать формированию внимания. На развитие внимания, всех его качеств и свойств и должна быть направлена работа учителя начальных классов.

Литература:

1. Крутецкий В. А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. — М.: Просвещение, 1980. — 352 с.
2. Психология: Учебник для педагогических вузов / Под ред. Б. А. Сосновского. — М.: Высшее образование, 2008. — 660 с.
3. Рудик П. А. Психология. — Гос. учебно-педагогич. изд-во Мин-ва Просвещения, РСФСР, М., 1955 г. — 240 с.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

IV Международная научная конференция
Краснодар, февраль 2017 г.

Сборник статей

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *М.В. Голубцов*

Издательский дом «Новация», г. Краснодар

Подписано в печать 24.02.2017. Формат 60x90 ¹/₈.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 5,86. Уч.-изд. л. 8,16. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый»
420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.