

ISSN 2658-5812 (Online)

СТРАХОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

Saratov State University
Faculty of Pedagogical and Special Needs Education

STRAKHOV READING

Collection of scientific papers

Issue 27

Saratov 2019

Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского
Факультет психолого-педагогического и специального образования

СТРАХОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

Сборник научных трудов

Выпуск 27

Саратов 2019

УДК 37.015.3(082)+929Страхов
ББК 88.4я3+88.4г(2Рос)Страхов И.В.
С 83

Страховские Чтения [Электронное издание] : сборник научных трудов /
С 83 Р. М. Шамяионов (гл. редактор), М. А. Кленова (отв. секретарь) [и др.]. – Саратов:
Саратовский университет, Факультет психолого-педагогического и специального
образования, 2019. – Вып. 27 – 444 с. : ил (4,2 Мб)

ISSN 2658-5812 (Online) – Текст : электронный. – Режим доступа:
Продолжающиеся издания СГУ на сайте www.sgu.ru.

Минимальные системные требования: свободное место в оперативной памяти
не менее 4,2 Мб; свободное место на жестком диске на менее 4,2 Мб; программа
для чтения pdf-файлов (AdobeReader).

В сборнике опубликованы материалы состоявшейся 7-8 ноября 2019 года в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского международной научно-практической конференции «Страховские чтения – 2019: позитивная психология личности и группы» памяти основателя саратовской школы психологии профессора Ивана Владимировича Страхова (1905 - 1985). Научные статьи авторов отражают актуальные психолого-педагогические проблемы современного общества и развивают направления научно-исследовательской деятельности И. В. Страхова и его школы.

Сборник предназначен для студентов, аспирантов, докторантов, преподавателей, всех интересующихся проблемами психологии образования, творчества, спорта и других видов деятельности.

Редакционная коллегия:

доктор психологических наук, профессор *Р. М. Шамяионов* (гл. редактор), доктор психологических наук, профессор *М. В. Григорьева* (зам. гл. редактора), кандидат психологических наук, доцент *М. А. Кленова* (отв. секретарь), кандидат психологических наук, доцент *А. А. Голованова*, кандидат психологических наук, доцент *И. В. Арндачук*, кандидат психологических наук, доцент *Н. М. Голубева*, кандидат психологических наук, доцент *И. В. Мальшев*, кандидат педагогических наук, доцент *Л. Е. Тарасова*, кандидат педагогических наук, доцент *Т. Ю. Фадеева*.

УДК 37.015.3(082)+929Страхов
ББК 88.4я3+88.4г(2Рос)Страхов И.В.

Работа издана в авторской редакции

ISSN 2658-5812 (Online)

© Авторьй статей, 2019
© Саратовский университет, 2019

Оглавление

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	
Алимов. А.А.	9
ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК В ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	
Аненкова А.Д.	14
ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ТЕХНОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ	
Аринушкина Н.С.	19
ДЕТСКИЕ СТРАШИЛКИ, ИЛИ ЧЕГО БОЯТСЯ СОВРЕМЕННЫЕ ДЕТИ	
Барина А.А.	23
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	
Батяева С.В.	35
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РАВЕНСТВЕ И СПРАВЕДЛИВОСТИ СУБЪЕКТА ЗАВИСТИ	
Бескова Т.В.	41
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПЛОВЦОВ 12-13 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ И УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Беспалова Т.А., Власова С.Е.	48
ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА	
Бриленок Н.Б.	56
ПАРТНЕРСТВО В ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНЫХ СУБЪЕКТОВ ОТНОШЕНИЙ	
Вержибок Г.В.	60
ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СОДЕРЖАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ НА ПРАКТИКУ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Власова. Г.И., Турчин. А.С.	65
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	
Голованова А.А.	71
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА СРЕДСТВАМИ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ	
Горина Е.Н.	76
ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ	
Гурьянова М.В.	82
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ РСО –АЛАНИЯ	
Гусова А. Д., Слободчиков И. М.	87

ВИДЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТАКТА	
Евдокимова Е.Г., Метлева Е.П	94
ИНТЕГРАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО И ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	
Залесный С.А	101
СООТНОШЕНИЕ СУБЪЕКТНЫХ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ	
Зиновьева Д.М	111
ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ SOFT SKILLS В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ	
Зотова В.А., Логинова Н.Н.....	119
ПРОБЛЕМА УЯСНЕНИЯ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИСТАНЦИЯ» И СТРАТЕГИЙ ЕЁ ИССЛЕДОВАНИЯ	
Калинин И.В	131
ОТНОШЕНИЕ К МОДЕ В КОНТЕКСТЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЕЖИ	
Калинина Н.В	139
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ОТКАЗА ОТ УЧАСТИЯ В ПРОЦЕДУРЕ ОПРОСА С ПРИМЕНЕНИЕМ ПОЛИГРАФА	
Камшуков А. В., Константинов В. В	145
ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНТЕРНАЛЬНОСТИ И СЧАСТЬЯ	
Карапетян Л.В., Глотова Г.А	153
ПОЗИТИВНЫЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	
Каталова О.А.	162
СПЕЦИФИКА ДИСКРИМИНАЦИОННЫХ УСТАНОВОК ПО ЭТНИЧЕСКОМУ ФАКТОРУ	
Кленова М. А.....	168
ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ И СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ	
Климова Е. А., Константинов В. В.....	172
ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ	
Колосова Е.В	178
ВЗАИМОСВЯЗЬ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	
Кондрашихина. О. А., Тихомирова. И. А.	184
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА	
Кощева О.В	190
ОСОБЕННОСТИ ПРОКРАСТИНАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	
Куприянчук Е.В	197

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ	
Лазарева. О. Ю	204
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ СПОРТИВНОГО ОТБОРА И СПОРТИВНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В ИЗБРАННОМ ВИДЕ СПОРТА	
Ларина О.В.....	210
ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ФИЗКУЛЬТУРНО - СПОРТИВНОЙ СРЕДЫ ВУЗА	
Ларионова О. В	217
О ВЛИЯНИИ ОСОБЕННОСТЕЙ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ЗАВИСТЛИВОСТЬ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК	
Летягина С. К.	223
ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА, НАПРАВЛЕННОГО НА ПОВЫШЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ И АДАПТИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	
Мальшев. И.В	228
РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ДИЗАЙНЕРОВ С ПОМОЩЬЮ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
Меньшикова А.Н	237
ЛИЧНОСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ СКЛОННОСТИ К РИСКУ	
Мещеряков Д. А.....	244
АССЕРТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ	
Молодиченко. Т.А	255
ВОЗМОЖНОСТИ АЙКИДО В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	
Мясникова Л.В., Петров С.А	262
ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МУЖСКО Й СОЦИАЛИЗАЦИИ ЮНОШЕЙ И ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ	
Назаров Б.В., Родин В.Б.....	270
АКТИВНОСТЬ МОЛОДЕЖИ В ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ СФЕРЕ	
Невский Е.В.....	281
ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ КИКБОКСЕРОВ С РАЗНОЙ ТАКТИКОЙ ВЕДЕНИЯ БОЯ К УСЛОВИЯМ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Павленкович С.С.....	289
ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ	
Павлюкова Н.А.....	294
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ КАК СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	
Порезанова Е. В.....	299

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕПЕРСОНАЛИЗАЦИИ И ОДИНОЧЕСТВА НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ КАК КОГНИТИВНЫХ ДЕТЕРМИНАНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ Я-КОНЦЕПЦИИ	
Садыкова Г.Ф.	305
О ПРЕДУБЕЖДЕНИЯХ В ОТНОШЕНИИ СФЕР ПРЕДПОЧТЕНИЙ ДРУГОГО	
Сарбина Е.М.	312
ПРИМЕНЕНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ КАРТ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ СЛУХА	
Селиванова Ю.В., Федяшина Н.	321
ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУРДОПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ	
Соловьева О.В., Сиводина Ю.	329
ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В ПРАКТИКЕ СЛУЖБЫ ЗАНЯТОСТИ	
Солоница М.А.	336
К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ И СТРУКТУРЕ ИДЕНТИЧНОСТИ	
Сорокин А.И.	343
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ МАСТЕРСТВА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	
Спиридонова, Е. А., Пуйшо А. Д.	349
ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ДЕТЯМ С ОВЗ	
Сулова О.И., Тезикова Е.А.	355
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕРВОКУРСНИКОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ АДАПТАЦИИ К ВУЗОВСКОМУ ОБУЧЕНИЮ	
Тарасова. Л.Е.	362
О ВЗАИМОСВЯЗИ ЗАВИСТИ И ПЕРФЕКЦИОНИЗМА	
Усова. Н. В.	371
СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ОБ УСПЕХЕ В СВЯЗИ С МОТИВАЦИЕЙ ДОСТИЖЕНИЯ	
Фадеева, Т.Ю., Козырева А.В.	378
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ: РЕГРЕССИОННАЯ МОДЕЛЬ	
Фомина. О. О.	384
ЛИЧНОСТНО-ГРУППОВЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СРАВНЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ТВОРЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ И СПОРТИВНЫХ КОМАНД)	
Черкаева О.А.	392
РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСПЕШНОМ ОБУЧЕНИИ	
Чиченкова С.Н.	401

РОЛЬ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Шамсиев. В. Р., Котунов. В. Э., Молодиченко. Т. А 405

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНЫХ УСТАНОВОК В ОТНОШЕНИИ ЛЕЧЕНИЯ У ПАЦИЕНТОВ НЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Швайко Е.Г., 413

МОНИТОРИНГ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ИХ ВКЛЮЧЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Шустова Н. Е., Лученкова. М. А., Карина. О. В. 418

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ДЕТЕРМИНАНТА РЕГУЛИРОВАНИЯ ТРУДОВЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Щанина. Е. В., Пихтелёв. А. М. 423

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРАКТИКЕ СПЕЦИАЛИСТА ПО РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЕ

Щетинина. Е. Б., Басистова. М. А 431

ИНТЕРНЕТ ЗАВИСИМОСТЬ И СОЦИАЛЬНО ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ МОЛОДЕЖИ ПРИ ПРЕОДОЛЕНИИ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ

Яковлева. К.А. 437

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Алимов. А.А.

Кандидат психологических наук, руководитель психолого-педагогического Центра Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» г. Балашов
e-mail: alimov-77@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования социальной активности студентов в воспитательной системе вуза. Дается характеристика методов, средств и направлений развития социальной активности учащихся. Описывается опыт реализации программы развития социальной активности и ответственности студентов посредством их включения в добровольческую деятельность и деятельность тьюторов. Также дается краткое описание содержания различных методик формирования социальной активности студентов.

Ключевые слова: социальная активность, студенты, тьютор, волонтер, добровольческие движения, социальное воспитание, активные методы обучения.

FORMATION OF SOCIAL ACTIVITY OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES OF POSITIVE PSYCHOLOGY IN EDUCATION

Alimov. A.A.

Abstract. The article deals with the problem of formation of social activity of students in the educational system of the University. The characteristic of methods, means and directions of development of social activity of pupils is given. The article describes the experience of implementing the program of development of social activity and responsibility of students through their inclusion in volunteer activities and activities of Tutors. A brief description of the content of various methods of formation of social activity of students is also given.

Key words: social activity, students, Tutors, volunteers, volunteer movements, social education, active teaching methods.

В основе модернизации российского образования лежит один из принципов, согласно которому в динамично развивающемся обществе востребованы нравственные и образованные люди, отличающиеся оперативностью, мобильностью и конструктивизмом, способные принимать ответственные и самостоятельные решения. Это обусловило научный интерес к различным аспектам формирования социальной активности личности.

Особую роль социальная активность играет в ходе профессионального становления студентов. Несмотря на имеющийся значительный опыт в изучении социальной активности молодежи как психологического феномена, нужно

признать, что до сих пор малоизученными остаются технологии и методы формирования социальной активности учащихся.

В многочисленных научных исследованиях, представляющих системный подход к изучаемой проблеме, социальная активность личности рассматривается в различных аспектах. Методологический аспект социальной активности раскрывается в работах К.А. Абульхановой-Славской, Е.А. Ануфриева, Г.С. Арефьевой, Т.П. Богдановой, В.Г. Мордковича и др. Социальный аспект социальной активности изучался А.С. Капто, Т.С. Лапиной и др. Психолого-педагогический аспект представлен работами Б.Ф. Ломова, Т.Н. Мальковской, В.Г. Моралова, В.А. Ситарова, В.А. Слестелина, Ю.П. Сокольникова и др. Вопросы, связанные с формированием социально активной личности студентов, изучались С.И. Архангельским, Ю.К. Бабанским, Н.И. Балдырёвым, Б.Т. Лихачёвым, Т.Н. Мальковской, В.А.Слестелиным и др.

В этих работах по-разному раскрывается понятие социальной активности личности. Так, например, под социальной активностью понимают самообуславливающее взаимодействие индивида и социальной среды, которое направлено на положительное преобразование самого себя и социального окружения в соответствии с интересами личности и общества (Е.М. Харланова) [4]; устойчивое качество субъекта, совокупность его социально важных действий, которые связаны с осознанным, интенсивным взаимодействием с социальной действительностью в ходе внешней (практической) и внутренней (психической) деятельности (М.А. Михайлова) [3]; свойство личности, которое позволяет индивиду реализовывать различные социально значимые виды деятельности в ходе профессионального развития, направленные на изменения себя, окружающей действительности, общества, исходя из собственных позитивных ценностных ориентаций и задач общественного развития (М.В. Колесникова) [2] и др.

В контексте нашего исследования социальная активность студентов понимается как качество учащихся высших образовательных учреждений,

связанное со стремлением осуществлять осознанную, нравственную, интенсивную деятельность, которая направлена на преобразование себя и общества исходя из задач общественного развития.

Формирование социальной активности студентов осуществляется преимущественно в нескольких направлениях: гражданско- патриотическом, нравственно-эстетическом, спортивно-оздоровительном и профессионально-трудовом.

Социальное воспитание студенческой молодежи является важнейшей задачей воспитательной системы Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского». Оно связано с процессом формирования социальной активности студентов.

Некоторые направления формирования социальной активности студентов реализуются психолого-педагогическим центром, функционирующим в БИ СГУ.

К основным задачам Центра относятся такие, как психолого-педагогическая поддержка обучающихся в период адаптации к условиям обучения в институте, содействие гармонизации социально-психологического климата в образовательном пространстве института, интеграция студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство института, а также оказание помощи участникам образовательного процесса в решении конкретных психологических проблем. Кроме этого, в рамках деятельности Центра осуществляется организация и координация волонтерского движения в БИ СГУ.

Говоря о формировании социальной активности студентов, совершаемого в рамках деятельности психолого-педагогического центра БИ СГУ, нужно подчеркнуть, что оно осуществляется посредством использования новых активных форм, средств и методов обучения: проблемных лекций, семинаров-дискуссий, разборов конкретных ситуаций, деловых игр и др. Кроме этого, особым направлением работы Центра является привлечение студентов в работу добровольческих организаций и тьюторской деятельности с инвалидами и

лицами с ОВЗ.

Опыт тьюторской деятельности, реализуемой психолого-педагогическим центром БИСГУ, можно охарактеризовать с помощью следующих проведенных мероприятий.

Так, в рамках развития тьюторской деятельности была организована «Школа тьюторов». В процессе ее проведения студентам были прочитаны лекции об основах обеспечения доступности для инвалидов объектов социальной инфраструктуры; проведены практические занятия, на которых осуществлялось моделирование различных ситуаций взаимодействия с лицами с ОВЗ, осуществлялся процесс командообразования будущих тьюторов. Проведена образовательная игра-путешествие «Тьюторландия» [1].

Кроме этого, совместно со студентами-тьюторами была организована работа круглых столов на тему «Люди с особыми потребностями в современном обществе» и «Инклюзивное образование: опыт и перспективы».

Практическая реализация полученных знаний заключалась в том, что студенты-тьюторы организовывали психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации студентов 1 курса с ОВЗ в ходе проведения трек-занятия «Мы – команда!»; участвовали в организации коррекционно-развивающих занятий «Управление эмоциями» и «Жизненный сценарий личности»; организовывали мероприятия по сопровождению планирования и развития карьеры выпускников с ОВЗ; регулярно организовывали коррекционно-развивающие занятия и досуговые мероприятия для детей с ОВЗ в различных образовательных учреждениях г. Балашова и т.д.

Волонтерская деятельность студентов является добровольной формой объединения с целью достижения социально значимых целей, которая способствует личностному росту и социальной активности учащихся [5].

Для организации волонтерской деятельности студентов в рамках деятельности психолого-педагогического центра БИ СГУ были проведены различные мероприятия, среди которых можно выделить:

1. Проведение совместно со специалистами Балашовского филиала ГБУ

РЦ «Молодёжь плюс» практико-ориентированного семинара «Основы волонтерской деятельности» с целью популяризации добровольческой деятельности и привлечение молодёжи в ряды волонтеров.

2. Проведение серии тренинговых занятий на командообразование «Успешная команда» для развития знаний, умений и навыков, помогающих взаимодействовать в команде.

3. Участие студентов в работе круглого стола «Молодежь: свобода и ответственность» совместно с представителями Балашовской епархии Русской Православной Церкви, в ходе которого начинающие волонтеры смогли обсудить проблемы духовно-нравственного состояния современной молодежи.

4. Ежегодное участие в торжественных открытиях «Весенней Недели Добра», проведение выставок-презентаций добровольческих отрядов Балашовского муниципального района.

5. Участие в Зональных Форумах добровольцев Саратовской области и др.

Таким образом, актуальной задачей воспитательной и социальной работы в высших образовательных учреждениях является развитие социальной активности студентов. Можно утверждать, что организация добровольческой и тьюторской деятельности помогает студентам в процессе обучения сформировать профессионально-важные качества и компетенции, способствует развитию помогающего поведения, социальной ответственности и активности.

Библиографический список:

1. Алимов А.А., Пятницкая Е.В. Тьютерство как ресурс социализации лиц с ОВЗ в условиях высшего инклюзивного образования // Стратегические линии развития инклюзивного высшего образования на современном этапе: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 148-152.

2. Колесникова М.В. Развитие социальной активности студентов в процессе профессионального становления: на примере педагогического вуза: автореф. дис. ... канд.пед. наук. – Омск, 2007. – 22.

3. Михайлова М.А. Сущность и специфика социокультурной активности пожилых людей // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2015. № 5 (100). С. 244-248.

4. Харланова Е.М. Конструирование среды развития социальной активности студентов в вузе // Здоровоохранение, образование и безопасность. 2016. № 4 (8). С. 91-95.

5. Чагин А. Е., Куимова М. В. О роли волонтерской деятельности в студенческой среде // Молодой ученый. — 2015. — №10. — С. 1327-1329. — URL <https://moluch.ru/archive/90/19268/> (дата обращения: 14.09.2019).

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК В ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аненкова А.Д.

Магистрант СГУ им. Н.Г. Чернышевского
aanenkova23@mail.ru

Аннотация. Вопрос образования детей с ограниченными возможностями здоровья приобретает особое значение в контексте развития современного общества, где ведущим видом их деятельности становится учение, преимущественно, в игровой форме. В силу физических и психологических недостатков ребенка с нарушениями развития наблюдается слабая мотивация к обучению. Поэтому главной задачей педагога является формирование качественных взаимоотношений с учеником, имеющим особые образовательные потребности, для создания мотивационных аспектов в учебе.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, учебная мотивация, взаимоотношения учителя и ученика, деятельность педагога, образовательный процесс.

PECULIARITIES OF RELATIONS BETWEEN THE TEACHER AND PUPIL IN THE FORMATION OF EDUCATIONAL MOTIVATION IN CHILDREN WITH DISABILITIES OF HEALTH

Anenkova A.D.

Abstract. The issue of education of children with disabilities is of particular importance in the context of the development of modern society, where the leading type of their activity is learning, mainly in the form of games. Due to the physical and psychological deficiencies of a child with developmental disabilities, there is a weak motivation for learning. Therefore, the main task of the teacher is the formation of quality relationships with the student who has special educational needs, to create motivational aspects in learning.

Key words: children with disabilities, inclusive education, learning motivation, teacher-student relationship, teacher activity, educational process.

Современная модель системы образования, в настоящее время, претерпевает массу изменений, вызванных, в первую очередь, потребностями общества, в котором с каждым годом наблюдается тенденция повышения уровня инвалидизации. Ежегодно в России растет количество детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, и на данный момент оно составляет 676, 4 тысячи человек, что на 34,5 тысячи превышает 2017 год [6]. В этой связи перед российским государством встает важная задача, заключающаяся в совершенствовании системы комплексной помощи и поддержки данной категории детей, где большое значение имеет их образование, отвечающее особым образовательным потребностям каждого ребенка.

Следуя опыту зарубежных стран, Россия сегодня активно внедряет практику инклюзивного образования, корректируя и формируя федеральные законы и государственные образовательные стандарты в соответствии с принципами инклюзии, согласно которым дети с ограничениями в развитии обучаются совместно со здоровыми сверстниками, осваивая образовательные программы. Основным видом деятельности для ребенка с ограниченными возможностями здоровья здесь становится учение, которое в дальнейшем будет существенно изменять его мотивы поведения, открывать новые источники развития познавательных и нравственных сил. И главным наставником в этом нелегком для особого ребенка пути должен стать учитель, который должен стремиться обеспечить оптимальный процесс получения и усвоения знаний. Достижения данной задачи педагогом возможно лишь путем формирования учебной мотивации у детей с ограниченными возможностями здоровья. Само понятие мотивации определяется как некий психофизиологический процесс, в котором активизируется поведение человека, побуждая его к каким-либо действиям, имеющих определенную заданную направленность. В нашем случае это желание ученика с особенностями в развитии учиться, что является основой успешного обучения. На сегодняшний день существует немало исследований, касающихся специфики системы мотивации учащихся (работы А.К. Марковой [3], Т.А. Саблиной [4], О.А. Чуваковой [7] и др.), но все они главным образом направлены на изучение мотивов здоровых учеников, в то время как особенностям мотивации учебной деятельности у школьников с отклонениями не уделялось особого внимания. Многие педагоги и психологи (В.К. Вилюнас [1], Л.П. Кичатинов [2], В.П. Симонов [5]) рассматривают мотивацию как движущую силу обучения ребенка с ограниченными возможностями. Изучая учебную деятельность и вопросы мотивации в качественном образовании, специалисты пришли к выводу, что для детей с ограниченными возможностями наиболее важным является не просто знать и уметь, а то, насколько велико его желание овладеть этими знаниями и умениями. В этой связи, вопрос изучения

формирования учебной мотивации у детей с особенностями в развитии очень остро стоит в современной педагогике.

В силу своих физических и психических недостатков у детей отмечается слабая мотивация к обучению, у некоторых же наблюдается полное ее отсутствие. Данное обстоятельство требует наличия квалифицированных педагогов, способных обеспечить оптимальный процесс создания мотивационной среды особого ученика. Мотивационная среда под собой подразумевает комплекс стимулирующих факторов, определяющих высокую мотивацию всех субъектов образовательного процесса. Это различные организационные, технологические, педагогические и психологические условия, которые способствуют обучению и развитию детей с особенностями в развитии. Но как бы не был богатый опыт педагога, его практические знания работы с данной категорией детей, успешность данного процесса напрямую зависит от благополучия последнего – психологического фактора, а именно от взаимоотношений между учеником и учителем. Учебная мотивация детей с особенностями в развитии носит особый характер, где продолжительное время ведущей формой их деятельности является игра в элементарных ее конфигурациях. И от правильного построения отношений педагога с особым ребенком будет зависеть успешный ход этой деятельности.

Процесс формирования учебной мотивации у детей с ограниченными возможностями здоровья требует серьезной профессиональной подготовки, напряженного труда, глубоких знаний и понимание всех особенностей ученика с отклонениями в развитии. Модель построения взаимоотношений особого ребенка с педагогом также требует от последнего таких качеств как терпение, взаимопонимание, эмпатия, ведь наладить контакт с таким ребенком гораздо труднее, чем со здоровым учеником. Ребенок должен увидеть в учителе не просто педагога, а доброжелательного наставника, близкого друга. Однако, не каждый педагог имеет стремление найти определенный подход к ребенку с отклонениями, что в дальнейшем может привести не только к снижению

образовательной деятельности ученика, но и нанести вред его психологическому состоянию. Поэтому при построении учебного процесса путем сочетания стимулирующей доброжелательной атмосферы общения на занятии, с использованием различных образовательных методов, приемов обучения и учетом индивидуальных особенностей ребенка, необходимо обратить внимание на специфику выстраивания отношений между учеником с отклонениями и педагогом. На учителя возлагается ответственная задача - вызвать интерес к восприятию самого педагога, показать ребенку свою заинтересованность в его обучении, тем самым вызвать ответную положительную реакцию. На первом этапе взаимоотношений педагог оценивает уровень мышления, способности ребенка, особенности его характера, выявляет интересы и предпочтения в учебной деятельности.

При выстраивании дружеских отношений необходимо проанализировать наиболее действенные способы поощрения и одобрения ребенка, изучить обратную реакцию на обращенную речь. Важно прививать ребенку способность достигать результатов в образовательном процессе и не акцентировать внимание на неудачах. В процессе дальнейшего общения педагог приобретает навык различать эмоциональное состояние ребенка в конкретный момент общения, тем самым корректируя процесс обучения в качественный формат.

Особый ребенок особо остро чувствует отношение окружающих к нему, несмотря на свои недостатки. Поэтому педагогу не только должно быть самому интересно работать с особым ребенком, необходимо вызвать интерес у ученика к себе и той деятельности, в которую вовлекается ребенок. При этом реализация обучения ребенка с отклонениями в развитии в форме игры позволит учителю развить познавательный интерес и активность учащегося, избежать усталость ученика во время занятий, позволит педагогу удержать его внимание на каждом уроке, активизировать словарный запас, расширить кругозор, развить фантазию, воспитать определенные нравственные качества и ценности. Главное - учение в виде игры сократит невнимательность и отвлеченность в процессе обучения, закрепит полученные знания.

Таким образом, используя в работе вышеперечисленные особенности построения взаимоотношений учителя и ученика с ограниченными возможностями мы не только будем положительно стимулировать эмоционально-чувственную сферу ребенка, но и получим обратную реакцию на правильное отношение педагога к обучающемуся в виде желания, интереса и любознательности в процессе занятий, станем другом, в котором они так нуждаются. Следовательно, верное построение взаимоотношений с особым ребенком поможет сформировать его учебную мотивацию, что так необходимо для успешного образования и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Данный процесс повышает степень социальной адаптации детей с особенностями развития к полноценной жизни в современном обществе.

Библиографический список:

1. Вилюнас В. К. Психология развития мотивации. — СПб.: Речь, 2006. — 458 с.
2. Кичатинов Л.П. Формирование мотивов деятельности школьников. Иркутск: ИГГШ, 1989. 190 с.
3. Маркова А.К. Формирования мотивации учения: Кн. для учителя. М.: Академия, 1990. 192 с.
4. Саблина Т.А. Мотивация достижения в младшем школьном возрасте. Автореф. дис. канд. психол. наук. Ростов н/Д., 1993. 21 с.
5. Симонов В.П. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты. — М., 1975.
6. Численность детей-инвалидов по возрастным группам в разрезе субъектов РФ: Федеральная государственная информационная система. Федеральный реестр инвалидов [Электронный ресурс]. – URL: <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei/chislennost-detei-po-vozzrastu?territory=1> (дата обращения 10.10.2019)
7. Чувакова О.А. К проблеме формирования действенности учебно- познавательных мотивов у школьников // Исследование мотивационной сферы личности. Новосибирск: НГПИ, 1984. С.131-141.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ТЕХНОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Аринушкина Н.С.

кандидат психологических наук, доцент, СГТУ имени Гагарина Ю.А.

Arinoushkina@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи личностных особенностей и особенностей межличностных отношений у представителей технономических профессий.

Ключевые слова: креативность, типы межличностных отношений, технономические профессии.

RELATIONSHIP OF INDIVIDUAL-PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL- PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE PERSONALITY OF REPRESENTATIVES OF TECHNICAL PROFESSIONS

Arinushkina. N.S.

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the relationship of personal characteristics and features of interpersonal relationships among representatives of technonomic professions.

Key words: creativity, types of interpersonal relations, techno-economic professions.

С каждым годом современное производство и сфера трудовой деятельности все более усложняется. Внедрение новых технологий и технических систем требует новые кадры, которые будут обеспечивать их работу. Человек оказывается со всех сторон окружен техническими объектами и включен в сферу технического. Все больше молодых людей выбирают для себя профессии, связанные с техникой. Такая ситуация требует от различных специалистов, в том числе и психологов, изучения различных особенностей технономических профессий. Данная работа направлена на изучение межличностных отношений сотрудников технономических профессий, а также тех личностных особенностей, которые необходимы специалистам технической сферы и которые также имеют значение для развития отношений в коллективе.

С целью изучения взаимосвязи типов межличностных отношений и личностных особенностей сотрудников технономических профессий было проведено психодиагностическое тестирование. Для получения эмпирических данных были использованы следующие методики: тест для определения типа

межличностных отношений Т.Лири, личностный опросник Г. Айзенка, методика диагностики личностной креативности, разработанная Е.Е. Туник. Для определения взаимосвязей был применен корреляционный анализ по коэффициенту Пирсона.

В результате обнаружены взаимосвязи:

Показатель шкалы «Дружелюбие» коррелирует с показателем шкалы «Любознательность» ($r = 0,77$). Достаточно высокий показатель корреляции говорит о том, что чем более человек проявляет любознательность, любит вступать в новые контакты, тем более он оказывается дружелюбным. Скорее всего, это можно объяснить тем, что любознательный человек привык задавать вопросы другим людям, интересоваться их мнением, а это, в свою очередь, порождает в отношениях дружелюбие как доминантный тип.

Дружелюбие также коррелирует со шкалой «Воображение». Взаимосвязь здесь не так выражена, как в первом случае, но все-таки находится на значимом уровне ($r = 0,56$). Это свидетельствует о том, что человек с развитым воображением, умением создавать ментальные образы и концепты, которых еще не было в опыте демонстрирует более дружелюбный тип отношений. Он оказывается интересен другим людям и отношения между ними складываются в позитивном русле.

Показатели по шкале «Доминирование» взаимосвязаны с показателями шкалы «Сложность» ($r = 0,52$). Такая взаимосвязь указывает на то, что чем более человек ставит перед собой сложные задачи, тем более он склонен доминировать в межличностных отношениях. Это объясняется тем, что личность, которая имеет высокий показатель по шкале «Сложность» отличается амбициозностью. Такие люди не склонны просить совета у других, они уверены в своих силах в решении сложных задач. Именно поэтому они стремятся доминировать в межличностных отношениях.

Также обнаружена корреляция шкал «Доминирование» и «Склонность к риску» ($r = 0,71$). Такую взаимосвязь можно объяснить следующим образом: человек, который склонен к риску привык действовать самостоятельно и

отстаивать собственную позицию и идеи от разрушительных факторов и влияния других людей. Именно это качество и диктует доминирующий тип межличностных отношений. Именно поэтому чем выше у человека склонность к риску, тем больше он склонен доминировать в отношениях, брать все в свои руки и контролировать развитие событий.

Показатель шкалы «Экстраверсия» коррелирует с показателем по шкале «Любознательность» ($r = 0,73$). Такая корреляция показывает, что чем больше человек экстравертен, направлен на контакты во вне и общение с миром, тем более он любознателен и старается изучать, исследовать различные вещи, феномены и явления.

Также данные по шкале «Любознательность» находятся в корреляции с данными по шкале «Нейротизм» ($r = 0,52$). Эта взаимосвязь не так сильно выражена, как в случае «Любознательность» - «Экстраверсия», но находится на значимом уровне. Это говорит о том, что чем более человек подвержен эмоциям, смене настроения, тем легче он переключается и в познании, что стимулирует его любознательность, он интересуется всем на свете и открыт эмоционально этому интересу. Скорее всего, такие люди переживают состояние любознательности как эмоциональное состояние и в крайних его проявлениях могут быть не любознательными, а, скорее, любопытными и бесцеремонными.

Взаимосвязаны и показатели по шкалам «Нейротизм» и «Воображение» ($r = 0,78$). Другими словами, чем более человек эмоционально нестабилен, чем больше он переживает эмоционально свое состояние, тем лучше работает его воображение. Скорее всего, это связано с тем, что нестабильные эмоции порождают как позитивные, так и негативные состояния психики, в том числе и страхи. В этом процессе активно участвует и воображение, которое поставляет ментальные образы различных состояний, в том числе и негативных, даже если реальной угрозы в жизни не существует для человека.

Также можно обнаружить, что общий показатель креативности значимо взаимосвязан только с уровнем нейротизма. Это свидетельствует о том, что нестабильность эмоционального состояния и отражается на творческих

способностях. Нервность, быстрая смена настроений приводят к тому, что человек или поддается своим страхам, которые продуцируются его творческой способностью, либо пытается с ними бороться также при помощи творчества. Это способствует тому, что развиваются креативные способности.

Таким образом, по результатам корреляционного анализа подтверждена гипотеза исследования о том, что существует взаимосвязь типов межличностных отношений и креативности сотрудников технономических профессий. Результаты, полученные в ходе исследования могут служить материалом для выводов о построении качественного трудового коллектива из сотрудников технономических профессий.

ДЕТСКИЕ СТРАШИЛКИ, ИЛИ ЧЕГО БОЯТСЯ СОВРЕМЕННЫЕ ДЕТИ

Барина А.А.

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

e-mail: sashabarsik9999@gmail.com

Научный руководитель – доцент, доктор филологических наук Крючков В.П.

Аннотация. В статье рассматриваются специфические особенности страшилок - жанра, в котором особым образом отражаются детские страхи; приводятся данные анкетирования учеников младших и средних классов об их восприятии страшилок, анализируются тексты детей – страшилки, написанные учащимися МАОУ «Лицей №36».

Ключевые слова: детские страхи, жанровая специфика страшилок.

CHILDREN'S AWESOME OR WHAT MODERN CHILDREN ARE AFRAID OF

Barinova A.A.

Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky

e-mail: sashabarsik9999@gmail.com

Supervisor - Associate Professor, Doctor of Philology V.P. Kryuchkov

Abstract. The article discusses the specific features of horror stories - a genre that specifically reflects children's fears; The data of questioning of pupils of elementary and middle classes about their perception of horror stories are given, texts of children - horror stories written by students of MAOU "Lyceum No. 36" are analyzed.

Key words: children's fears, genre specificity of horror stories.

Страх – это одна из самых опасных эмоций которые испытывает человек. Как писал доктор психологических наук Александр Иванович Захаров, страх является эмоционально заостренным отражением в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека. Нельзя страх назвать отрицательной эмоцией, он толкает людей на поступки и жесты, которые они бы не решились сделать в других условиях. Данные действия могут совершаться и во благо, во спасение. Но и положительной эмоцией он не является. Активно это можно наблюдать на детях, так как их психика слабо устойчива. Поэтому так важно помогать ребенку (объясняя смысл происходящего) вырабатывать стратегии борьбы со страхом, то есть механизм защиты, давая понять им, что бегство не выход. [2]

В отличие от взрослых, детям младшего и среднего школьного возраста свойствен меньший репертуар страхов: у взрослых их сотни, у детей – гораздо меньше, что объясняется меньшим опытом и ограниченным мировосприятием.

Проявления детских страхов разнообразны. Кого-то мучают кошмары и они ищут спасения во сне с родителями, кто-то боится одиночества и старается не находиться один в комнате/квартире, опасения ребенка выйти на лестницу, страх потерять родителей, поэтому не отпускают их не на минуту и д.р. Но даже то что страшно, все рано интересно и ребенку хочется почувствовать, потрогать и понять, что же его так пугает и что он испытает увидев это или потеряв кого-то.

При подготовке статьи была поставлена цель: выявить и проанализировать страхи, характерные для современных детей, обратиться к жанру детских страшилок и их восприятию учениками младших и средних классов, предложить детям данных возрастов написать страшилки и прокомментировать их.

Мы провели исследование и отдельно среди мальчиков и девочек, применив гендерный подход. В опросе приняли участие 167 учащихся: 82 ученика 3-х классов и 85 учеников 5-х классов МАОУ «Лицей№36». Это связано с тем, что, по данным известных психологов, под большим влиянием страха находятся несколько возрастов: дошкольный, младший школьный и средний школьный.

Одной из отличительных особенностей дошкольного возраста считается интенсивное развитие абстрактного мышления. В этом возрасте у ребенка устанавливается опыт межличностных отношений, основанный на возможности ребенка принимать и проигрывать роли, предвидя действия другого, понимать его чувства. Отношения с окружающими его людьми становятся более пластичными, разно ролевыми, целенаправленными. Формируются ценности, ребенок начинает осознавать значения семьи в его жизни. Для детей старшего дошкольного возраста характерны общительность и потребность в дружбе. [2]

Начало посещения школьных занятий проводит своеобразную черту под концепцией жизни и смерти, прекращая существование последней, как чего-то отделенного и не связанного. Новая социальная роль школьника способствует переключению его внимания на более конструктивные цели. Уже с первого класса страх смерти перестает звучать как аффект или мысли, вызывающие беспокойство. [2]

Максимального возрастного развития страх «быть не тем» достигается в младшем школьном возрасте – от 8 до 11 лет, когда дети втягиваются в учебу, с интересом овладевают новыми знаниями, серьезно относятся к своим обязанностям школьника и переживают по поводу оценок. Это указывает на возрастающую социальную причину страхов, выражаемых опасением «быть не тем», кого любят и уважают, то есть на их социально-психологическую обусловленность. Поэтому этот страх чаще всего встречается не только у эмоционально чувствительных детей, но и у тех из них кто внутренне ориентирован на социальные нормы и отчаянно стремится соблюдать их. [2]

Чаще боятся чувствительные, испытывающие эмоциональные затруднения в отношениях с родителями, дети, чье мнение о себе искажено отрицательным эмоциональным фоном или конфликтами в семье, и также ребята которые не могут полагаться на взрослых от которых не чувствуют любовь и заботу, то есть не ощущают себя в безопасности, а так же не видя в них авторитета. [2]

По мнению М.Н. Мельникова, страшилки как жанр – это «детские устные рассказы условно-реалистической или фантастической направленности, имеющие, как правило, установку на достоверность» [3].

В попытке понять мнящую сущность страшилок, респондентам были предложены следующие вопросы с последующими ответами:

«Что ты испытываешь при чтении страшилок?»

страх 51,2% ; интерес 31,7%; веселье 6,1%; ничего 11%

«Почему ты рассказываешь страшилки?»,

чтобы напугать 90,2%; повеселится 9,8%

Проанализировав полученные ответы можно сделать вывод, что страх и веселье идут у учащихся младшего и среднего школьного возраста - рядом.

Ведь страх и опасность притягивают, поэтому дети стремятся ощутить то чего бояться, слушают и читают страшные истории. Другими словами у детей есть психологическая потребность в страшилках, которые выступают средством разрешения конфликта с самим собой и внешним миром, позволяя ребенку

преодолеть свои страхи или же само утверждаясь за счет испытываемого слушателем страха от страшилки.

Дети делятся своими историями вечером в коллективе сверстников, друзей, когда они временно лишены взрослых – это лагерь, больничная палата, в деревне. Однако в век современных технологий они могут делиться своими страшилками и читать чужие на специализированных сайтах в интернете.

С помощью теста Макса Люшера, были проанализированы основные цвета, употребляемые в страшных историях, а также их парная семантика.

1. Черный – обозначает смерть, траур, отчаяние, печаль, скорбь, покой; стремление к разрушению, агрессии; враждебное отношение, негативизм, неприятие, протест, отказ.

2. Белый – обозначает невинность, надежда, мудрость, «безмятежное состояние души»; желание избежать участия, скрыться; маскировка, утаивание.

3. Красный – обозначает сила, запрет, мужество, любовь, ярость, храбрость, кровь; стремлению к достижению, успеху; инициатива, наступление, деятельность, борьбе, возбуждение.

4. Желтый – обозначает верховенство, величие, уважение; стремлению к изменению, освобождению, расслаблению; ожидание, надежда на удачу и случай, избегание проблем.

Не редко в страшилках можно встретить сочетание двух цветов.

– Черный и красный – означают негативное настроение, нежелание лишиться благ, сильное возбуждение, возможные аффективные поступки.

– Черный и белый – означают обида, чувство обреченности и безнадежности, стремление сопротивляться всему, неадекватность.

– Черный и желтый – означают негативное состояние, отчаяние, стремление убежать от ситуации, посещение суицидных мыслей.

– Белый и желтый – означают угнетенное состояние, стремление уйти от проблемы, а не решать их.

Черный (и его синонимы) основной цвет который используют в страшных историях и это связано с тем, что главные действия происходят

ночью, хотя и «зло» тоже носит темный цвет в страшилках (черные занавески ночью убивают членов семьи; в темном-темном городе, в черном-черном доме, в темной-темной квартире, в черной-черной комнате стояло темное зеркало).

Проанализировав в рамках исследования наиболее интересные на наш взгляд 15 страшилок, можно сделать вывод о том, что основной вид речи в них - повествование, для них характерен разговорный стиль речи, а это значит, что в особенности страшилок входят: неофициальность и ситуативная прикрепленность. Также характерна последовательность событий, страшные истории имеют небольшой объём (количество слов в 15 текстах примерно от 40 до 250).

Сделав морфологический анализ 15 страшилок, можно сделать вывод о том, что ведущей частью речи является глагол. Это свидетельствует о том, что в страшных историях нет пауз, застоя и все движется быстро и динамично, почти в каждом предложении есть действие от героя или его оппонента, особенно явно это можно проследить в совсем коротких страшилках, в пару предложений, также можно наблюдать частое употребление имен существительных, предлогов и местоимений.

Пишущие о жанре страшилок выделяют следующие типы фольклорных и авторских страшилок по характеру **сюжета**:

1. Трагические события происходившие на самом деле
2. Счастливый конец – добро побеждает зло
3. Плохой поступок ребенка/детей либо нарушение запрета, с последующей карой
4. Рассказ с неожиданным и жутким концом (важна интонация концовки рассказчика)

Наша классификация практически совпадает с классификациями других исследователей, например, Мамонтова Г.И. Они описывают те же особенности сюжетов, что подтверждает фольклорную природу страшилки — вариативность сюжетов.

Был бы неполным обзор страшилок без упоминания об их героях - Главными в страшных историях становятся сами дети (*мальчик или девочка, крайне редко группа ребят*). Самое страшное зачастую происходит с начала с близким (*семья, причем с начала родители-чаще мама- затем остальные члены семьи; друзья*), а уже потом с главным героем, если он не найдет способ справиться со злом. Негативным действующим лицом стать может родной человек (*мама; брат или сестра*) которого охватывает чрезмерная и навязчивая забота, либо одержимость «злом», демоном. Однако много страшилок где дети одушевляют неодушевленное и наделяют «нечто» невообразимой силой, способное уничтожить всех и вся (*включая главного героя*) что дорого главному действующему лицу («Черные занавески»).

В рамках исследования респондентам - ученикам 3 и 5 классов было предложено написать собственные страшилки. Тексты страшилок приведены с сохранением орфографии, лексики, синтаксиса. Приведем некоторые.

Страшные истории третьих классов:

- *Была одна девочка которая любила мальчика а он её нет. Мальчик сказал отожмись пять раз на рельсах и тогда я буду тебя любить. Она поставила телефон и только сделала пятый и поезд переехал ей ноги теперь она ходит по туалету школы и ищет свои ноги с кровью*

- *Шел один мальчик в школу И он даже не догадывался что он забыл тетрадь по русскому языку и учительница поставила ему двойку и он пришел домой и он увидела ремень и испугался*

- *Однажды был лес. Когда люди входили на этот лес, они не возвращались. Однажды, когда в этом В лесу погибли сотни людей, люди одумались пустить туда дрон с камерой, они увидели страшное существо, окровавленными зубами. Они пустили в него стрелу. И он умер. Когда они приехали на место жительства этого медведя они увидели кости ровно 218-ти людей.*

Страшные истории пятых классов:

- *Однажды я шла домой и вдруг у меня за спиной что ты зашуршало. Я подумал что это был лист и пошла дальше. Ну это было неправильное решение. Это был страшный дядька (он был одет вырванная пальто столетний цилиндр не было видно что он давно не мылся и не брился.) Он сказал мне: какая ты красивая... Я сказала: спасибо... он продолжил: это тебе (он протянул мне конфету, я взяла и сразу съела, (это было большой ошибкой...)) через несколько секунд я потеряла сознание. Он улыбнулся мне и из кармана вынул нож. Я закричала! Он подходил ко мне маленькими шажками... Я спросила: что происходит?! Он сказал: ты красивый демон! Я начала кричать: Нет! Нет! Нет!*

- *Сижу на остановке жду автобус. Подъезжает машина, человек пьяный, видно, говорит: садись довезу. Я в отказ. Потом еду на автобусе и вижу разбитую машину об дерево. Повезло мне сегодня.*

- *Буратино утонул.*

- *Однажды дед пошёл за дровами ночью и встретил зомби. Зомби его сожрал и пошёл смотреть мультики.*

Необходимо отметить, что ученики 3-х классов охотнее откликнулись на предложение написать страшилки, что свидетельствует об их большем интересе к этому жанру. Эти тексты детей, небольшие по объему, симптоматичны по источникам сюжетов и персонажей, по построению сюжета. 4 страшилки оказались с хорошим концом. Показательно, что из 87 учеников не написал страшилки 61 ученик (кому было «лень», или они «пишут их только ночью», «нет вдохновения», многие просто проигнорировали без пояснений). Это тоже свидетельствует об утрате доверия и интереса к жанру страшилок, что естественно происходит с детьми этого возраста.

Проанализировав детские тексты, мы можем сделать вывод о том, что специфика жанра соблюдается. Пусть некоторые тексты и мало информативны, но форма «страшных историй» сохраняется и представляет собой законченное произведение с сюжетом и образной системой небольшого объема. Сюжеты идут

по основным, названным ранее, направлениям, ну а главными героями, за частую, выступали сами респонденты, накладывая знакомую ситуацию (из фильма или интернета, чужого рассказа) на собственную жизнь либо рассказывая собственный опыт – пережитый страх.

Также, в рамках исследования ученикам были заданы следующие вопросы:

1. Что такое страшилки и что ты о них думаешь?
2. Из каких источников знаешь страшилки из интернета, или книг, или от одноклассников, или братьев и сестер?
3. Рассказываешь ли ты страшилки друзьям? Когда и почему?
4. О чем обычно говорится в страшилках?

Исследовав ответы детей можно сделать следующие выводы:

- отношение детей младшего и среднего школьного возраста к содержащимся в страшилках страхам достаточно сложное и наполнено противоречиями, все это объясняется отсутствием жизненного опыта, представлений о реальных опасностях, а также желанием испытать страх в форме игры.

- одна из основных тем детских страшилок – смерть и, как следствие, ее боязнь, но эта тема не воспринимается ребенком драматично, так как она представляется еще довольно абстрактно и не понятно. В восприятии смерти школьники и дети дошкольного возраста схожи. Но тем не менее в 6-7 лет уже приходит более глубинное осознание смерти как реальности, которая может наступить, что должно позволить ребенку примириться с этой драматической реальностью.

- для третьеклассников и пятиклассников страшилки в основном – это «страшные истории», тем не менее мы наблюдаем динамику восприятия у учащихся разных возрастов, так ученики 5-х классов больше опираются на кино и проявляется в затухание интереса к данному жанру, так как это – «чепуха», «ерунда», «влияет на психику».

- источниками страшилок (от кого дети слышат страшилки) выступают друзья, что говорит об осознанной ориентации на сверстников и социализации;

- более разнообразными и рациональными являются и ответы на вопросы: *Когда рассказываешь страшилки?* и *Почему рассказываешь страшилки?* Если третьеклассники просто отвечают: *«Когда соберемся все вместе»*, то ученики пятых классов конкретизируют - *в лагере, ночью*, рассказывают, чтобы *напугать, когда друзья бесят, когда скучно*, т.е. эмоциональный и психологический мир подвергается собственной рефлексии и становится источником основных мотивов.

- рождается, усиливается и усложняется игровое начало в восприятии страшилок, которое проявляется в желании «напугать», разумеется, «понарошку», тем самым ребенок возвышается над своим страхом, искореняет его, и может быть, стремится успокоить так себя.

Также нами был задан вопрос с целью выявить чего же боятся современные школьники, ответы последовали следующие:

У девочек 3х классов наблюдаются следующие страхи: пауки – 19%, темнота - 15%, змеи – 15%, насекомые – 7%, высота – 5,5%, получить двойку, пожар – по 4%, потеря друзей, потеря родных, смерть, остаться одному, собаки, страшилок – по 2,7%, кровь, крокодил, крыса, кладбище, лестница с трещинами, война, лифт, землетрясение, волки, будущее – по 1,4%. Ничего не боюсь – 1,4%.

У мальчиков 3х классов: получить двойку – 12,3%, высота - 8,8%, собаки – 7%, пауки, потеря родных, герои фильмов и игр – по 5,3%, темнота – 3,5%, насекомые, потеря друзей, акула, змеи война, муравьи, болезнь, скрипы, маленьких помещений, ремня – по 1,8%, кровь, крокодил, смерть, остаться одному, крыса, кладбище, пожар, лестница с трещинами, лифт, землетрясение, волки, будущее, страшилок – 0%. Ничего не боюсь – 20%.

У девочек 5х классов наблюдаются следующие страхи: пауки – 16,7%, высота – 15%, насекомые – 11,7 %, темнота – 10%, собаки – 5%, потеря друзей, смерть близких, одиночество – по 3,3%, еда в столовой, зубной, крыса, получить двойку, лев/тигр, кошек, змеи, соседа, не проснуться, убивать человека,

проигрывать, пьяных людей, акул, море, монстры из окна – по 1,7%, схватят, похитят, шприц, потерять мобильный, смерть, убийца, герои фильма, зеленка, голод – 0%. Ничего не боюсь – 6,7%,

У мальчиков 5х классов: темнота – 18%, пауки, высота – по 10%, получить двойку, змеи – по 6%, насекомые, собаки, смерть, - по 4%, одиночество, схватят, похитят, шприц, потерять мобильный, убийца, герои фильма, зеленка, голод – по 2%. Ничего не боюсь – 18%

Проанализировав ответы на вопрос : Чего ты боишься, было обнаружено что из 82х учеников 3х классов-24 страха у девочек и 18 страхов у мальчиков, а из 87 учеников 5х классов - 23 страха у девочек, 19 страхов у мальчиков. Следовательно первый вывод напрашивается сам, в 3м классе у девочек, хоть и не значительно страхов больше, нежели у мальчиков и тенденция в классе старше сохраняется.

Также можно сделать следующие выводы:

- как видно, проявления детских страхов разнообразны, в чем-то случайны, но в целом, очевидно, являются отражением реальных ситуаций или возможных.

- бравируя, большее число мальчиков утверждают, что «ничего не боятся», но это и должно быть основным качеством защитника;

- в числе страхов, занимающих первые места у мальчиков, оказывается страх «получить двойку», что тоже вполне сопоставимо с традиционным представлением о девочках «отличницах» и мальчиках «не отличниках» (в старших классах у мальчиков проявляется осознанный интерес к будущей профессии и необходимости готовится к её овладению);

- характерно, что страх смерти в анкетах встречается очень редко – и потому, что детям трудно себе представить, что их близких, родных может не быть рядом с ними, и потому, что новая роль ученика требует большего сосредоточения на других событиях;

- дети обеих групп выделили по одному, в некоторых случаях по 2-3 страха, таким образом, у данных детей симптомов тревожности или невроза не

наблюдается (при этом более 14 страхов может свидетельствовать о наличии невроза);

- для детей обеих групп еще характерно преобладание эгоцентрической, а не социоцентрической направленности личности, так как, например, страх потерять родителей, близких, друзей занимает всего 3-5%, в основном же страхи являются онтологическими или эмоциональными (высота, темнота, насекомые, змеи).

Представленное в данной статье исследование страшных историй позволило выяснить, что сейчас создаются новые произведения (в устной форме), которые передаются из поколения в поколение в коллективах детей (лагерь, поход, туристические слеты), существует вариативность сюжетов. Стилистические и языковые особенности этих произведений также характерны для произведений устного народного творчества (закономерность в использовании языковых средств: преобладание глагольных форм, имен существительных, местоимений). Несомненно, эти произведения, как живые свидетельства языкового творчества, требуют более глубокого и тщательного изучения. Данная работа может быть продолжена, так как намечены перспективы исследования этого интересного жанра детского фольклора.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что младшие школьники имеют множество страхов, которые не только заставляют их бояться, но и дают огромный простор для полета их воображения. Страшилки, как детское творчество, являются непосредственным отражением страха ребенка, который зачастую появляется в результате тревожных предчувствий со стороны членов семьи, социального давления со стороны класса или группы, в которой ребенок находится постоянно, тяжелых испытаний, конфликтов и жизненных неудач. Создавая новую историю или пересказывая услышанную, ребенок невольно погружает себя в данный текст и переживает все, что испытывают герои данной страшилки, и именно это помогает ему примириться со своими страхами и переступить через них.

Библиографический список

1. <http://www.ct.uni-altai.ru/>
2. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. Серия «Психология ребенка». - СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000. 448 с. URL: <https://www.psyoffice.ru/3714-zakharov-a.-i.-dnevnye-i-nochnye-strakhi-u-detejj..html>
3. Мельников, М.Н. Русский детский фольклор / М.Н. Мельников. - Москва: Просвещение, 1987. - 240 с
4. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. — СПб.: «Питер», 1999. — 288 с.
5. Мамонтова, Г. И. Культурно-исторические и психологические основы жанра страшилок / Г. И. Мамонтова // Сибирский фольклор: Сб. науч. Трудов. – Новосибирск: НГПИ, 1981. – С. 55-62.
6. Лойтер, С. М. Детские мифологические рассказы / С.М. Лойтер // Живая старина. – 1996. – № 1. – С. 44-45.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Батяева С.В.

Учитель-логопед, Государственное бюджетное учреждение города Москвы «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования города Москвы»,
E-mail:svbat77@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной деятельности у детей раннего возраста. Описываются основные новообразования в становления коммуникации на каждом из этапов развития коммуникации в онтогенезе.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные средства, невербальные, вербальные средства общения, ранний возраст.

FEATURES OF THE FORMATIVE OF COMMUNICATIVE ACTIVITY IN YOUNG CHILDREN

Batyayeva S.V.

Abstract. The article considers the problem of the formation of communicative activity in young children. The main neoplasms in the formation of communication at each stage of the development of communication in ontogenesis are described.

Key words: communication, communication tools, non-verbal, verbal means of communication, early age.

В настоящее время, вопрос о формировании коммуникации ребенка раннего возраста занимает одну из ключевых проблем в исследованиях современных педагогов и психологов. При этом, учеными подчеркивается вариативность понимания самого процесса коммуникации. С механистической позиции коммуникация определяется как любая передача информации от одного индивида к другому. При этом сам термин «информация» объясняется комплексом любых коммуникативных средств: от невербальных сигналов- улыбки, взгляда, движения тела- до звуковых и вербальных перекодировок. [7].

Альтернативную позицию занимают исследования отечественных ученых, в которых доказывается, что коммуникация не может быть сведена лишь к передаче кодированных сообщений от одного информанта к другому. Коммуникация носит деятельностный характер и возможна только при общении, в диалоге. При этом, «коммуникация», «общение», «коммуникативная деятельность» становятся тождественными понятиями.

Среди коммуникативных средств выделяют невербальные и вербальные средства общения. Несмотря на то, что речь, безусловно, является основной

формой коммуникации между людьми, невербальное общение также является полноценным средством коммуникации. Интересно, что, появляясь на самых ранних этапах развития общения, невербальная коммуникация со временем не исчезает, а становится существенным дополнением к речевой коммуникации.

Описывая становление средств в общении у детей раннего возраста, М.И. Лисина выделяет:

-*Экспрессивно-мимические*: взгляд, улыбка, движения тела, вокализации

-*Предметно-действенные*: локомоторные, предметные движения, широкий спектр поз, предназначенных для передачи информации: поза протеста, удовлетворения

-*Речевые средства общения*. [6].

Становление форм коммуникации происходит постепенно. При этом О.Г.Приходько подчеркивает, что «последовательность появления форм общения в онтогенезе строго фиксирована, но связь форм общения с возрастом не имеет строгого характера». [7].

В раннем возрасте, в зависимости от преобладания той или иной формы общения, исследователями выделяются следующие этапы формирования коммуникативной деятельности:

I этап. От рождения до 3 месяцев. Свое появление на свет ребенок знаменует криком- первой голосовой реакцией. И в дальнейшем, крик и плач становятся первыми активаторами деятельности всех отделов речевого аппарата. Кроме того, качество крика, его интенсивность позволяют начать устанавливать взаимодействие в диаде «ребенок-мать».

Между первым-вторым месяцем жизни у ребенка появляются реакции на ухаживающего за ним взрослого. Ребенок начинает выделять мать из окружающих его людей. Начинает формироваться комплекс оживления, и со второго месяца жизни у ребенка появляется ответная звуковая реакция -гуление. По мнению Е.Н.Винарской, данные реакции не имеют еще отношения к коммуникации, так как их механизм определяется биологическими потребностями: пищевой и оборонительной. [1]. Тем не менее, данное

новообразование формирует предпосылки к ситуативно-личностной форме общения. В исследованиях Е.О. Смирновой отмечается, что к 2-х месячному возрасту ребенок в ответ на голос матери (или другого взрослого, ухаживающего за ребенком) «замирает», прислушивается, отвечает улыбкой, движениями тела, вокализациями, а затем сам начинает искать ее глазами, поворотом головы. В период первых звуковых вокализаций ребенок начинает реагировать на внешние раздражители: зрительные, слуховые, речевые, начинает формироваться «слуховое и зрительное сосредоточение» (М.П.Денисова, Н.Л.Фигурина). Такое новообразование, как появление реакции на звук человеческого голоса, Л.С. Выготский отождествляет с моментом перехода от «новорождения» к грудному возрасту. Ребенок впервые выступает как инициатор общения, в способах передачи информации дифференцированно обозначает свои потребности. [5].

II этап: от 3 до 6 месяцев. На данном этапе основная форма общения ребенка с мамой остается «обращенный монолог». Однако, ребенок все чаще и чаще начинает выступать инициатором общения, при этом средствами коммуникации становятся комплексы эмоционально-мимических действий (взгляд, движения, вокализации). К 4 месяцам звуковые комбинации, произносимые ребенком, усложняются. Происходит начало формирования фонематического слуха - для ребенка становится доступным нахождение источника звука. Кроме того, появляется способность понимать интонацию голоса, в силу чего ребенок начинает реагировать на тон голоса взрослого.

III этап: от 5—6 до 9 месяцев. На данном этапе общение ребенка с матерью все чаще и чаще напоминает диалог. Улыбка, разнообразный спектр движений создают ребенку возможность стать инициатором общения. Исследователями отмечаются сочетания попеременного общения матери и ребенка с синкретичности в общении. Формируется «коммуникативный дуэт». К 6-7 месяцам ребенок овладевает хватанием. У ребенка проявляется интерес к сотрудничеству. Процесс коммуникации начинает строиться на фоне предметных манипуляций. Формируется ситуативно-деловая форма общения.

К 7-8 месяцам гуление ребенка постепенно заменяется лепетом. Многократные повторения комбинаций звуков позволяют закрепить у ребенка артикуляторные навыки в произнесении лепетных слов. Как отмечает В.А. Ковшиков, данный речевой этап служит началом формирования механизма словообразования: слоговые кванты, выделяемые в лепете, служат зарождением «структуризации слога»

IV этап: от 9-до 12 мес. К 9 месяцам лепет становится более разнообразный как по звуковому составу, так и по вариантам интонирования. Появляется прообраз слова – замкнутая, нечленимая структура определенно выстроенных слоговых сочетаний. На данном этапе ребенок учится подражать действиям взрослого, начинает формироваться предметная соотнесенность. Следует отметить, что для ребенка становится важен результат в достижении процесса деятельности (катание куклы, машинки, постройка башни из кубиков). Расширяется подражательная активность. Ребенок начинает повторять сюжетные действия взрослого. К 10-11 месяцам у ребенка появляется «языковой знак». Слово становится единицей речи. К 12 месяцам активный словарь ребенка представляет около 10 слов, состоящих из разных звуковых комбинаций. В исследованиях Э.Л.Фрухта отмечается, что внимание ребенка начинают привлекать другие дети. Малыш старается общаться с помощью указательных жестов, имитационных жестов, сочетающихся со звуковыми вокализациями. Таким образом, формируются предметно-действенные средства общения.

V этап: 1год-1,6 лет. Ребенок воспроизводит в игре ранее разученные действия с предметами (кормит куклу, нанизывает кольца на стержень), лепечет и произносит отдельные облегченные слова во время ярких эмоциональных переживаний. Активно подражает действиям взрослого, расширяет сценарии игровых рутин.

VI Этап 1,6-2 года. К 2 годам у ребенка формируется речь как средство коммуникации. При этом, в исследованиях Г.В.Пантюхиной, К.Л.Печоры отмечена неравномерность процесса накопления активного словаря. До полутора лет активизация речи происходит незначительно, но после 1, 6 лет происходит

резкий скачок: стремительно расширяется понимание ситуации общения, обращенной речи. Актив ребенка переходит на этап однословных предложений. К концу второго года ребенок соотносит слова с его действиями и предметами. Появляется обобщающая функция слова. Ребенок осознанно вступает во взаимодействие со взрослым, задает вопрос и начинает ждать ответ. На данном этапе развития у ребенка возникает потребность в сотрудничестве со взрослым. Становится чрезвычайно важным оценка взрослого действий ребенка.

VI этап: 2-2,6 лет. К 2 годам наблюдается расширение использования восклицательных, повествовательных интонаций, и чуть позже ребенок начинает использовать вопросительную интонацию в предложениях. Слова к этому возрасту состоят из 1-3 слогов, использование слов во фразах происходит без грамматических связей.

VII этап: 2,6-3 года. К 2,6 годам дети начинают понимать сюжеты рассказов, с событиями, которых не было в личном опыте. Развивается описательная форма речи. Ребенок выражает свои желания, требования, переживания. К 3 годам формируется навык комплексных ответов (движение, действие, слово). Поведение начинает подчиняться словесной инструкции взрослого. Речь приобретает черты связности. [4]. Хорошее понимание речи взрослых и постоянно растущий запас слов превращает речь ребенка в основное средство общения с окружающими взрослыми и детьми. На этом этапе можно говорить о таком новообразовании, как регулировании вербальной функцией. Становится возможным передача информации собеседнику. Из средств общения ребенок использует невербальные средства: взгляд, улыбку, телесный контакт. При вербальной коммуникации пользуется словами, фразами с различным качественным и количественным наполнением.

Итак, в раннем детстве происходит интенсивное развитие речи, при этом все компоненты речи к трем годам находятся еще в стадии формирования. При коммуникации наблюдается переход от невербальных к вербальным средствам общения, которые дополняются эмоционально-мимическими средствами коммуникации. Однако, формирование коммуникативной деятельности ребенка

возможно лишь при непосредственном участии взрослого. При этом, взрослые, должны учитывать этапы речевого, коммуникативного развития, особенности формирования невербального и вербального общения, так как своевременное грамотное овладение коммуникативными навыками ведет к успешной социализации и адаптации ребенка раннего возраста в обществе.

Библиографический список

1. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка [Текст] / Е.Н. Винарская. - М.: Просвещение, 1987. – 165с.
2. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях [Текст] / под. Ред. Н.М. Щелованова и Н.М. Аскариной. – М.: МЕДГИЗ, 1960г. – 346с.
3. Горлова О.А. Формирование коммуникативно-речевых умений у детей раннего возраста [Текст]: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01./ О.А. Горлова – М.,2012.-225с
4. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. — М.: «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев, 2001. — 96 с
5. Козырева В.П.Формирование коммуникативной активности у детей с множественными нарушениями в процессе коммуникации.[Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/В.П. Козырева-М.,2011. -169 с.
6. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / Под редакцией А.Г. Ружской.– М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384с.
7. Приходько О. Г. Система комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. — М., 2009.
8. Разенкова, Ю.А. Коррекционно-педагогическая работа с детьми первого года жизни группы риска в условиях дома ребенка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/Ю.А. Разенкова. -М., 1997. -169 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РАВЕНСТВЕ И СПРАВЕДЛИВОСТИ СУБЪЕКТА ЗАВИСТИ

Бескова Т.В.

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры правовой психологии, судебной экспертизы и педагогики Саратовской государственной юридической академии
tatbeskova@yandex.ru

Аннотация. В статье приводятся результаты эмпирического исследования, посвященного влиянию представлений субъекта о равенстве и дистрибутивной (распределительной) справедливости на его зависть к более успешным другим. Показано, что зависть усиливается, когда человек отрицает, что его собственные возможности определяются его способностями, устремлениями и усердием. Завистливые субъекты справедливым понимают такое распределение вознаграждений и благ, в основе которого находится уравнилельный принцип – всем должно достаться поровну вне зависимости от их усилий, вклада в общее дело и способностей. Предпочтение же норм распределения по усилиям и беспристрастности, напротив, приводит к снижению зависти.

Ключевые слова: зависть, зависть-неприязнь, зависть-уныние, представления, равенство, справедливость, взаимосвязь.

REPRESENTATIONS ON THE EQUALITY AND JUSTICE OF THE ENJUSTMENT SUBJECT

Beskova T.V.

Annotation. The article presents the results of an empirical study devoted to the influence of the subject's ideas about equality and distributive justice on his envy of more successful others. It is shown that envy increases when a person denies that his own abilities are determined by his abilities, aspirations and diligence. Envious subjects justly understand this distribution of rewards and benefits, which is based on the equalizing principle-everyone should get equally regardless of their efforts, contribution to the common cause and abilities. The preference for norms of distribution by effort and impartiality, on the contrary, leads to a decrease in envy.

Key words: envy, envy-dislike, envy-despondency, representations, equality, justice, interrelation.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта «Социально-психологическая структура, детерминанты и механизмы регуляции зависти», проект № 18-013-00134 А

Проблемное поле зависти не исчерпывается только исследованиями психологической науки – оно значительно шире. Анализ научных работ демонстрирует, что при анализе зависти многие авторы неизбежно приходят к анализу таких сложных категорий как равенство / неравенство, справедливость / несправедливость. Данная тенденция, восходит к работам таких философов как Ф. Бэкон и Р. Декарт, и находит свое отражение в трудах исследователей нового времени. Так, например, Г. Шек замечает, что «многие обращали внимание на

то, что те чувства и установки, которые жизненно необходимы для существования политической организации общества, а именно чувства беспристрастности, справедливости и несправедливости – присущи человеку в силу его способности к зависти» [1, с. 333]. Тема соотношения зависти и справедливости получила виртуозное воплощение и в трагедии А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери» [2].

Категории «равенство» и «справедливость», являются ключевыми понятиями для философии, социологии и психологии права, а также активно применяются и в процессе обыденной коммуникации. Частота применения данных понятий в повседневной жизни в качестве критерия оценки, показывает изменчивость и неоднозначность их содержания для разных людей.

Вопрос о том, каким образом представления людей о равенстве и справедливости оказывают влияние на уровень их зависти, и является основной **целью** настоящего исследования.

Диагностический инструментарий исследования представлен пакетом методик:

1. *Методика исследования завистливости личности (Т.В. Бескова)* [3], позволяющая измерять как интегративный показатель зависти, так и ее разновидности (зависть-неприязнь и зависть-уныние);

2. *Опросник «Проявления зависти и ее самооценка» (Т.В. Бескова)* [4, с. 310-311], диагностирующий выраженность зависти к семнадцати предметным сферам;

3. *Авторская анкета «Представление о равенстве»*. В основу данной анкеты легли по четыре утверждения, характеризующие равенство перед законом (каждый гражданин равен перед законом); равенство возможностей (каждый имеет равные шансы добиться в жизни всего, чего заслужил благодаря собственным способностям и достоинствам); равенство результатов (каждый должен обладать одинаковыми стартовыми возможностями независимо от способностей, таланта и усилий). Согласия с представленными утверждениями респонденты оценивали по пятибалльной шкале.

4. Опросник «Представления о должных нормах дистрибутивной справедливости». В опросник вошли утверждения, описывающие такие нормы справедливости как норма равенства, беспристрастности, распределения по усилиям, распределения по способностям, распределения по позитивности личности, распределения по потребностям, содержание которых описано О.А. Гулевич [5, с. 8]. Испытуемым предлагалось оценить по пятибалльной шкале степень согласия с соответствующими каждой из норм утверждениями:

– норма равенства – «справедливо, когда вознаграждение делится поровну между всеми участниками взаимодействия»;

– норма беспристрастности – «справедливо, когда вознаграждение человека зависит от того, какую работу он сделал»;

– норма распределения по усилиям – «справедливо, когда человек, приложивший большие усилия, получает большее вознаграждение»;

– норма распределения по способностям – «справедливо, когда более способный человек, получает большее вознаграждение»;

– норма распределения по позитивности личности – «справедливо, когда большее вознаграждение получает человек, имеющий положительные нравственные качества»;

– норма распределения по потребностям – «справедливо, когда нуждающийся человек, получает большее вознаграждение, чем тот, кто в нем не нуждается».

Выборка исследования составила 152 человека (46,7% мужчин, 53,3% женщин), возрастной интервал которых от 18 до 53 лет ($Mx=26,1$). Обработка результатов осуществлялась при помощи метода корреляционного анализа (r -Пирсона).

Первый этап эмпирического исследования был посвящен изучению представлений о равенстве субъекта зависти. Выявлено, что субъекты зависти негативно оценивают такое представление о равенстве как *равенство возможностей*. Причем это касается как интегративного показателя зависти ($r=-0,202$, $p<0,05$), так и ее разновидностей – зависти-неприязни ($r=-0,184$, $p<0,05$) и

зависти-уныния ($r=-0,189$, $p<0,05$). То есть, зависть субъекта к успеху Другого взаимосвязана с его отрицанием того, что каждый имеет равные шансы достичь всего только благодаря своим способностям и достоинствам. Отметим, что равенство возможностей нельзя толковать дословно («равные возможности» не тождественны «одинаковым возможностям»). Идея одинаковых возможностей – утопична (люди рождаются в разных странах, имеют разное состояние здоровья, среду воспитания и др.). Бесспорно, что возможности, открывающиеся перед ними, не могут быть одинаковыми. Равенство возможностей лучше всего определяется тезисом «талантам открыты все пути». Иначе говоря, открытые перед человеком возможности зависят только от его способностей, а не от происхождения, национальной принадлежности, цвета кожи, религии, пола или же других несущественных в данном контексте факторов [6]. Интерпретируя результаты корреляции, представляется возможным утверждать, что неверие в то, что различного рода возможности человека зависят от его способностей, предпринимаемых усилий и желания чего-либо добиться, способствует формированию у него зависти к более успешным другим. Особенно эта тенденция проявляется в отношении материального достатка Другого ($r=-0,306$, $p<0,001$), его профессиональных успехов ($r=-0,182$, $p<0,05$) и возможностей разнообразить свой досуг (путешествия, посещение ресторанов и др.) ($r=-0,171$, $p<0,05$).

На втором этапе исследования проводился анализ корреляций представлений о нормах справедливости с завистью, который показал:

1) *независтливые* субъекты в качестве справедливых распределительных норм склонны выбирать:

– норму беспристрастности (интегративный показатель зависти ($r=-0,513$, $p<0,001$); зависть-неприязнь ($r=-0,518$, $p<0,001$); зависть-уныние ($r=-0,474$, $p<0,001$));

– норму распределения по усилиям (интегративный показатель зависти ($r=-0,188$, $p<0,05$); зависть-уныние ($r=-0,219$, $p<0,01$)).

2) чем более *завистлив* человек, тем он в большей степени считает справедливой такую норму распределения благ и вознаграждений, как норму равенства (интегративный показатель зависти ($r=0,212$, $p<0,01$); зависть-неприязнь ($r=0,196$, $p<0,05$); зависть-уныние ($r=0,220$, $p<0,01$)).

Иначе говоря, *независтливые* респонденты полагают, что справедливым будет такое распределение благ и вознаграждений, когда оно зависит от непосредственного вклада каждого человека в достижение общего результата и (или) от объема приложенных им усилий (усердий) при выполнении работы. *Завистливые* же субъекты считают, что справедливость соблюдается тогда, когда действует уравнительная схема, то есть, при распределении вознаграждений всем участникам должно «достаться поровну». Этот результат эмпирического исследования во многом согласуется с теоретическими умозаключениями авторов, обращающихся к проблеме зависти. Так Ю.В. Щербатых [7] и Ф. Хайек [8] источником влечения человека к равенству называют зависть. Об этом же писал и Н.А. Бердяев («Пафос равенства есть зависть к чужому бытию» [9]). Однако В.А. Лабунская [10] и Е.В. Золотухина-Аболина [11, с. 54] источник зависти видят в перерождении идеи равенства в идею уравниловки («Я бездарен, а он талантлив, я бездельник, а он труженик, но <...> общество должно дать всем поровну, безо всяких предпочтений» [11, с. 54]).

Анализируя взаимосвязи зависти к различным предметным сферам с представлениями респондентов о нормах справедливости, необходимо отметить, что корреляции обнаруживается все с теми же нормами, с которыми была связана завистливость личности (нормы беспристрастности, равенства, распределения по усилиям).

Так предпочитаемая респондентами *норма равенства* положительно взаимосвязана с завистью к физическому ($r=0,315$, $p<0,001$), интеллектуальному ($r=0,186$, $p<0,05$), межличностному ($r=0,166$, $p<0,05$) и семейному ($r=0,187$, $p<0,05$) превосходству Другого. Значимость для респондентов *нормы беспристрастности* при которой справедливым считается распределение

вознаграждений в зависимости от объема выполненной работы, отрицательно коррелирует с завистью к социальному ($r=-0,201$, $p<0,05$), материальному ($r=-0,223$, $p<0,01$) и профессиональному ($r=-0,238$, $p<0,01$) превосходству Другого. Предпочтение распределения вознаграждений и благ в соответствии с предпринятыми человеком *усилиями* отрицательно связана с завистью к превосходству Другого в карьере ($r=-0,189$, $p<0,05$) и его успеху в отношениях с противоположным полом ($r=-0,167$, $p<0,05$).

По результатам настоящего исследования представляется возможным сделать определенные **выводы**.

1. Зависть человека к успехам Другого усиливается при его отрицании, что его возможности зависят от его способностей, устремлений и усердия. В большей мере эта тенденция проявляется в отношении зависти к материальному достатку Другого, его профессиональным успехам и возможностям полноценно проводить свой досуг.

2. Зависть коррелирует не со всеми нормами распределительной справедливости. Положительная корреляция выявлена лишь с нормой равенства. То есть, для завистливых субъектов справедливым понимается такое распределение вознаграждений и благ, в основе которого находится уравнилельный принцип – всем должно достаться поровну вне зависимости от их усилий, вклада в общее дело и способностей. Предпочтение же норм распределения по усилиям и беспристрастности, напротив, приводит к снижению зависти.

3. Установки субъекта на уравнивание соотносятся с завистью к интеллектуальному, физическому, семейному и межличностному превосходству другого человека и не связаны с завистью к материальным благам и статусным характеристикам Другого. Вероятно, это происходит потому, что первые ресурсы воспринимаются как безграничные по сравнению со вторыми. Зависть субъектов к материальным, статусным и профессиональным преимуществам ведет к отрицанию нормы беспристрастности при распределении благ. Тогда как

зависть к карьерным успехам и успеху у противоположного пола – к неприятию нормы распределения по усилиям.

Таким образом, представления человека о равенстве и справедливости оказывают значимое влияние на его зависть к более успешным другим. Полагаем, что обозначенные представления во многом зависят от общественного устройства того или иного общества. Но в тоже время в одном и том же обществе существуют люди с разными представлениями о равенстве и справедливости. Поэтому настоящее исследование может иметь практическую значимость как в кросскультурной психологии, так и социальной психологии личности.

Библиографический список

1. Шек Г. Зависть: теория социального поведения / Пер. с англ. В. Кошкина под ред. Ю. Кузнецова. М.: ИРИСЭН, 2010. 544 с.
2. Пушкин А.С. Моцарт и Сальери / Пушкин А.С. Маленькие трагедии. М.: Детская литература. 2011. С. 51-68.
3. Бескова Т.В. Методика исследования завистливости личности // Вопросы психологии. № 2. 2012. С. 127-141.
4. Бескова Т.В. Социально-психологическая структура и детерминанты зависти. Саратов: Изд-во Сарат. Ун-та, 2013. 324 с.
5. Гулевич О.А. Социальная психология справедливости: Бизнес, политика, юриспруденция. М.: Аспект Пресс, 2007. 254 с.
6. Фридман М. Свобода, равенство и эгалитаризм [электронный ресурс]. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/3314> (дата обращения 21.10.2019).
7. Щербатых Ю.В. Психологический анализ чувства зависти // Инновационные процессы в экономической, правовой и гуманитарной сферах: межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 1. Часть 2. Воронеж: ВФ МГЭИ, Истоки, 2010. С. 126-129.
8. Hayek F.A. The constitution of liberty. Chicago: university of Chicago press, 1961.
9. Бердяев Н.А. Философия неравенства. Письма недругам социальной философии [электронный ресурс]. URL: <http://www.magister.msk.ru/library/philos/berdyaev/berdn007.htm> (дата обращения 14.10.2019).
10. Лабунская В.А. О соотношении зависти, безнадежности и надежды как способов преобразования пространства общения субъекта // Общение – 2006: на пути к энциклопедическому знанию. Материалы международной конференции 19-21 октября 2006. М.: Академия имиджологии, 2006. – С. 74-83.
11. Золотухина-Аболина Е.В. Зависть // Молодой коммунист. 1989. № 7. С. 48-56.
12. Золотухина-Аболина Е.В. Зависть // Молодой коммунист. 1989. № 7. С. 48-56.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПЛОВЦОВ 12-13 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ И УЧЕБНО- ТРЕНИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Беспалова Т.А.

к.б.н., заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
e-mail: tatyanabesp64@mail.ru

Власова С.Е.

магистрант 1 курс Института физической культуры и спорта
Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
e-mail: tutoha@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей эмоционального состояния пловцов 12-13 лет в на различных этапах осоревновательного и учебно-тренировочного процесса. Показано, что эффективность формирования психоэмоционального компонента психической готовности пловцов на учебно-тренировочных занятиях и в период соревнований, вопрос достижения максимального уровня надежности спортивной деятельности являются наиболее актуальными в современном плавании. Основной проблемой слабой эффективности спортивной деятельности является эмоциональная нестабильность юных пловцов, которую можно решить с помощью специальных диагностик и последующих психотренингов.

Ключевые слова: пловцы, психологическая подготовка, эмоциональная активность, самочувствие, настроение, спортивная квалификация.

FEATURES OF EMOTIONAL STATE OF SWIMMERS 12-13 YEARS IN THE CONDITIONS OF COMPETITIVE AND TRAINING ACTIVITIES

Bespalova T. A., Vlasova. S.E.

Abstract. The article is devoted to the study of the characteristics of the emotional state of swimmers 12-13 years old at different stages of the competitive and educational process. It is shown that the effectiveness of the formation of the psychoemotional component of swimmers' mental readiness in educational classes and during the competition, the question of achieving the maximum level of reliability of sports activities are the most relevant in modern swimming. The main problem of the poor effectiveness of sports activities is the emotional instability of young swimmers, which can be solved with the help of special diagnostics and subsequent psycho-training.

Key words: swimmers, psychological preparation, emotional activity, well-being, mood, sports qualification.

Спорт отличается от многих других видов деятельности человека высокой эмоциональностью. Эмоциональность спортивных действий порождается условиями самого спортивного соревнования, динамикой развивающихся действий, ситуациями соперничества и переходящего успеха спортивной

борьбы, высоким напряжением в преодолении трудностей в борьбе за достижение поставленных спортивных целей и т.п.[1].

Занятие плаванием является важным компонентом двигательного режима растущего организма, который на физиологическом уровне способствует нормализации работы сердечно-сосудистой и дыхательной системы, а также повышению умственной и физической работоспособности, созданию и закреплению позитивного эмоционального фона [2].

Плавание благотворно влияет не только на физическое развитие ребенка, но и на формирование его личности. Занятие плаванием развивают такие черты личности как целеустремленность, настойчивость, самообладание, решительность, смелость, дисциплинированность, умение действовать в коллективе, проявлять самостоятельность [3].

Одна из задач психологии спорта – исследование психического состояния спортсмена в условиях учебно-тренировочного процесса и в соревновательный период. Спорт является конкурентноспособствующим видом деятельности, а спортивные состязания предъявляют высокие требования не только к физической подготовленности спортсмена, но и к его психическим качествам, состоянию нервной системы [4, 5, 6].

В ходе исследования были установлены особенности эмоционального состояния юных пловцов 12-13 лет во время учебно-тренировочного процесса.

Формирование благоприятных психических состояний в процессе учебно-тренировочных занятий и в соревновательный период позволит постепенно оптимизировать психоэмоциональное состояние пловцов и целенаправленно формировать необходимую систему отношений спортсмена и совершенствовать его спортивный характер.

Изучение литературных данных по проблеме психологической подготовки в плавании, а именно, понятия о стрессе, анализ эмоций в спорте, особенностей психологического стресса в спорте, психоэмоционального состояния пловцов в соревновательной и тренировочной деятельности позволило изучить данные вопросы и определить методику диагностики психоэмоционального состояния

спортсменов. Особое внимание было уделено изучению и обобщению передового опыта работы специалистов в системе дополнительного образования детей по выявлению эффективности новых технологий, форм, средств и методов в процессе физического воспитания детей. Это помогло определить актуальность изучаемой проблемы, получить представление о состоянии исследуемого вопроса и обобщить имеющиеся данные. Тем не менее, в практике учебно-тренировочных занятий данные сведения зачастую не учитываются. В это связи, одной из задач представленного исследования являлось определение эмоционального состояния юных пловцов.

Педагогическое наблюдение проводилось в естественных условиях учебно-тренировочного процесса на базе плавательного бассейна «Саратов» в группе спортсменов среднего школьного возраста – 12-13 лет. С помощью представленного метода научного исследования удалось установить особенности учебно-тренировочного процесса пловцов, определить уровень их психологической устойчивости.

Для этого мы применяли специальные тесты. В ходе проведения исследования была использована методика выявления эмоционального состояния (тест «Люшера»). Для определения эмоционального состояния организма пловцов была использована методика тестирования (тест «Определение эмоциональности В.В. Суворова», тест «Самочувствие, активность, настроение – САН»), позволяющая оценить дифференциальную самооценку функционального состояния.

Педагогическое исследование проводилось на базе ГБУСО «СШОР по ВВС», учебно-тренировочные занятия проводились на базе плавательного бассейна «Саратов» в группе пловцов 12-13 лет под руководством тренера Голохвастовой Тамары Леонидовны.

В исследовании приняли участие 24 юных пловца обоего пола, занимающиеся плаванием в течение 5-6 лет. Все испытуемые были разделены на две группы.

Исследовательская работа была разделена на несколько взаимосвязанных этапов.

На первом этапе проводился сбор и анализ научно-методической и специальной литературы по теме курсовой работы. На данном этапе были определены цель, объект и предмет исследования. На их основании ставились задачи исследования и выбирались подходящие методы проведения научной работы.

На втором этапе на основе анализа специальной литературы были выбраны тесты, направленные на диагностику психоэмоционального состояния пловцов. На представленном этапе было проведено педагогическое наблюдение.

На третьем этапе педагогического исследования проводилось тестирование и статистическая обработка полученных результатов. Были сделаны выводы по проделанной работе.

Как было сказано, тест «Люшера» помогает определить психическое состояние человека, причины психологического стресса, который в свою очередь может приводить к появлению физиологических симптомов. Этот тест еще называют «глубинным», поскольку выбор того или иного цвета происходит неосознанно, а значение выбранного цвета в их психологической интерпретации определяются в процессе разностороннего обследования.

По результатам теста «Люшера» испытуемые были разделены на две группы. Первую группу составили 15 пловцов, указавшие при проведении теста в приоритете серый цвет. Результаты в группе составили 8,25 балла. Серый цвет является показателем среднего уровня стресса. Тот, кто избирает на первое место серый цвет, границу, тот не желает выдавать себя и хочет оградить себя от всех влияний, чтобы не возбуждаться. При сильной усталости (как выражение ограждения) и в соревновательной ситуации, так как себя не желают выдавать, серый цвет часто предпочитают остальным.

Человек, который выбирает серый цвет, хочет как бы оставаться в стороне от всего, что снаружи. Эти люди отчасти замкнуты, не открываются другим, все держат в себе. Однако это не означает, что они находятся в напряженном

состоянии или, наоборот, расслаблены. На самом деле в своем психоэмоциональном состоянии они находятся посередине, на нейтральной территории. Это стремление отгородиться от всего, остаться нетронутым.

Вторую группу составили пловцы (9 человек), которые приоритетным указали желтый цвет. Результат тестирования составил в среднем по группе 1 балл.

Выбор желтого цвета указывает на низкий уровень стресса. Люди, выбирающие этот цвет, стремятся освободиться от тяжести, от того, что их угнетает. Они желают добиться уважения и признания, что в спорте является одним из залогов успешной соревновательной деятельности. Желтый цвет – самый яркий. Он ассоциируется со стимуляцией, с победой.

В дальнейшем мы проводили сравнительную оценку эмоционального состояния юных пловцов с различным уровнем стресса. Для определения психоэмоционального состояния организма пловцов были использованы следующие методики тестирования:

- тест «Определение эмоциональности В.В. Суворова»,
- опросник «САН: самочувствие, активность, настроение».

Представленные тесты позволяют оценить дифференциальную самооценку функционального состояния юных пловцов.

Результаты теста «Определение эмоциональности В.В. Суворова» свидетельствуют о том, что эмоциональность юных пловцов 1 группы соответствовала среднему уровню эмоциональности 6,25 балла, во 2 группе низкому уровню 3,62.

Показатели первой группы соответствуют среднему уровню эмоциональности. Во второй группе этот показатель свидетельствует о низкой эмоциональности спортсменов.

Спортивная деятельность характеризуется своеобразными эмоциональными состояниями и отношениями, которые отражают специфику данной деятельности и определяются как «спортивные эмоции». Они появляются в ходе выполнения спортивных действий, разрешения спортивных

задач при определенных взаимоотношениях между людьми, действующими в условиях спортивных состязаний.

В тренировке спортсмен переживает и впервые узнает целую гамму психических состояний, оказывающих на него, мотивационную сферу и на конечное отношение к спорту очень большое влияние. Можно сказать, что почти всё, что спортсмен переживает на соревнованиях, закладывается в тренировке, в ней необходимо искать корни многих соревновательных проблем спортсмена. Возникнув в процессе конкретной деятельности, эти эмоции сами оказывают влияние на выполняемые действия, на их результативность. Они повышают работоспособность спортсмена, активизируя процессы жизнедеятельности организма, стимулируют и мотивируют действия, поступки и поведение спортсмена. Следовательно, средний уровень эмоционального состояния спортсменов первой группы является позитивным фактором и указывает на удовлетворенность юных пловцов спортивной деятельностью, в то время как пловцы второй группы имеют низкий уровень эмоций.

Третий тест мы использовали для оценки самочувствия, активности и настроения пловцов.

Самочувствие юных пловцов обеих групп принципиальных отличий не имело, результат в первой группе составил в среднем 5,1 баллов, а во второй группе – 5,02 балла. При сравнении полученных в ходе тестирования результатов с ключом анкеты удалось установить средний уровень самочувствия у пловцов. Эмоциональное самочувствие по данным литературы является мощным мотивирующим фактором спортивной деятельности. Хорошее эмоциональное самочувствие спортсмена на тренировке способствует выполнению работы с особым энтузиазмом за счет активации физиологических механизмов, повышающих работоспособность. В нашем исследовании самочувствие у юных пловцов находится в группах на одинаковом уровне.

Активность юных пловцов первой группы составила 5,5 балла, а во второй группе – 4,8 баллов. При сопоставлении полученных результатов с ключом

анкеты у испытуемых второй группы установлен средний уровень активности, в то время как в первой группе уровень активности был выше среднего.

Сравнительно более высокий уровень эмоциональной активности пловцов первой группы свидетельствует о большей степени заинтересованности их в благоприятном результате спортивной тренировки, способности к адекватной оценке собственных возможностей, также как и возможностей соперников.

Настроение испытуемых в бальной оценке составило в первой группе – 5,9 баллов и во второй группе – 6,0 баллов, что соответствовало уровню выше среднего, что является в целом благоприятным фактором.

При анализе функционального состояния важны не только значения отдельных его показателей, но и их соотношение. У отдохнувшего человека оценки активности, настроения и самочувствия обычно примерно равны. По мере нарастания усталости соотношение между ними изменяется за счет относительного снижения самочувствия и активности по сравнению с настроением.

По итогам соревнований Первенства ГБУСО «СШОР по ВВС», которые проходили в бассейне «Саратов» дети, как из первой, так и из второй группы заняли призовые места. В первой группе из 15 респондентов 4 человека заняли третьи места. Во второй группе из 9 человек 5 стали победителями.

Таким образом, данное исследование было направлено на диагностику психоэмоционального состояния юных пловцов среднего школьного возраста. Научные работы в области психологии спорта многочисленны и охватывают большинство теоретических и практических проблем спорта. Вопрос формирования психоэмоционального компонента психической готовности пловцов на учебно-тренировочных занятиях и в период соревнований, вопрос достижения максимального уровня надежности спортивной деятельности являются наиболее актуальными в современном плавании. Основной проблемой слабой эффективности спортивной деятельности является эмоциональная нестабильность юных пловцов, которую можно решить с помощью специальных диагностик и последующих психотренингов.

Библиографический список:

1. Ларина О.В. Содержание технологии эмоционально-волевой подготовки личности к спортивной деятельности // Современные направления развития системы физкультурного и технологического образования. Саратов. Изд-во «Саратовский источник». 2016. С. 37-41.
2. Викулов А.Д. Плавание: учебное пособие для студентов. М.: Владос-Пресс. 2003. 368 с.
3. Барчуков И.Б. Теория и методика физического воспитания и спорта. М.: Кронус, 2011. 247 с.
4. Беспалова Т.А., Царева Н.М. Психологические особенности личности спортсменов // Влияние физической культуры на формирование картины мира ребенка: междунар. межвуз. сб. науч. тр. Саратов. Издательство: ИЦ «Наука». 2012. С.102-107.
5. Павленкович С.С. Роль индивидуально-психологических особенностей студентов-спортсменов в адаптации к соревновательной деятельности // Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России: сб. ст. по материалам IV междунар., межвуз., учеб.-метод. и науч.-практ. конф. Саратов. Издательство: ООО «Центр социальных агроинноваций СГАУ». 2016. С. 35-39.
6. Павленкович С.С. Психоэмоциональное состояние спортсменов как показатель их подготовленности к условиям соревновательной деятельности // Страховские Чтения. 2018. № 26. С. 216-221.

ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА

Бриленок Н.Б.

к.философ.н., директор Института физической культуры и спорта,
Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского
e-mail: brilenoknb@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследований сформированности профессиональных компетенций у студентов-спортсменов в процессе вузовской подготовки. Установлено, что у студентов начального этапа обучения преобладает критический уровень готовности к профессиональной деятельности педагога, тогда как у большинства выпускников регистрируется допустимый уровень личностной, теоретической, операционально-деятельностной готовности, а также готовности результативности деятельности педагога.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, студенты-спортсмены, физкультурное образование, мониторинг.

ASSESSMENT OF THE LEVEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE AT STUDENTS OF SPORTS HIGH SCHOOL

Brilenok N.B.

Abstract. The article presents the results of studies of the formation of professional competencies of student-athletes in the process of University training. It is established that the students of the initial stage of training is dominated by the critical level of readiness for professional activity of the teacher, while the majority of graduates registered acceptable level of personal, theoretical, operational and activity readiness, as well as the effectiveness of the teacher.

Key words: professional competence, student-athletes, physical education, monitoring.

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем для всего мирового сообщества. Современные инновационные процессы в системе образования связаны с внедрением в практику школы и вуза компетентностного подхода [1, 2].

Процесс профессиональной подготовки будущих специалистов в области физической культуры и спорта в системе вузовского образования представляет собой динамично развивающуюся систему [3].

Процесс формирования профессиональных знаний будущего педагога протекает на четырех уровнях: методологическом, теоретическом, методическом и технологическом. Методологический и теоретический уровни отражают теоретическую готовность будущего учителя к профессиональной

деятельности, а методический и технологический – его практическую готовность [4].

Формирование профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза проходит три последовательных этапа [5, 6]:

- 1) адаптационно-репродуктивный;
- 2) активно-деятельностный;
- 3) творческо-преобразовательный.

Цель работы – проведение мониторинговых исследований по изучению сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов физической культуры.

В исследовании приняли участие 40 студентов Института физической культуры и спорта СГУ имени Н.Г. Чернышевского.

Диагностика сформированности уровня профессиональной компетентности учителя осуществлялась на основании тестовой методики Г.А. Ворониной по следующим параметрам: личностная готовность, теоретическая готовность педагога-воспитателя, операционально-деятельностная готовность и результативность деятельности педагога. Исследования проводились в период обучения студентов на 2 и 4 курсах. Результаты исследований обработаны методом математической статистики по критерию Стьюдента.

Личностная готовность будущего педагога определяется гуманистической направленностью, состоянием физического и психического здоровья, уровнем общей культуры, наличием позитивной мотивации к профессии.

Теоретическая готовность педагога-воспитателя предполагает знание основ философии, культурологии, педагогики, педагогической психологии.

Оценка операционально-деятельностной готовности выпускников производится на основании совокупности диагностических, прогностических, организаторских, коммуникативных и исследовательских умений.

Результативность деятельности педагога – это взаимодействие с социумом, организация творческой, социально полезной жизнедеятельности, сотрудничество в учебно-воспитательном процессе.

На каждом из этапов студенты спортсмены были распределены на 4 группы по всем исследуемым параметрам. В 1 группу вошли студенты с оптимальным уровнем сформированности профессиональных компетенций, во 2 группу – лица с допустимым уровнем, в 3 группу – спортсмены с критическим уровнем и 4 группу – субъекты с недопустимым уровнем. Однако степень профессиональной готовности студентов-спортсменов к будущей деятельности педагога на начальном и заключительном этапах имела существенные отличия.

В начале экспериментальных исследований оптимальный уровень личностной готовности к профессиональной деятельности выявлен у 20% студентов ($9,38 \pm 0,09$ балла), допустимый – у 30% ($6,82 \pm 0,17$ балла), критический – 35% ($4,57 \pm 0,08$ балла), недопустимый – 15% ($2,73 \pm 0,3$ балла).

На основании параметра теоретической готовности оптимальный уровень зафиксирован у 15% обследуемых ($9,54 \pm 0,34$ балла), допустимый – у 30% ($7,15 \pm 0,2$ балла), критический – 37,5% ($4,28 \pm 0,07$ балла), недопустимый – 17,5% ($1,94 \pm 0,3$ балла).

Распределение студентов-спортсменов по показателю операционально-деятельностной готовности было следующим: 12,5% лиц с оптимальным уровнем ($9,1 \pm 0,2$ балла), 40% – с допустимым ($7,26 \pm 0,14$ балла), 30% – с критическим ($4,4 \pm 0,15$ балла), 17,5% – с недопустимым ($2,34 \pm 0,3$ балла).

Оптимальный уровень результативности деятельности педагога зафиксирован у 17,5% спортсменов ($9,45 \pm 0,3$ балла), допустимый – у 30% ($6,63 \pm 0,2$ балла), критический – 32,5% ($4,68 \pm 0,08$ балла), недопустимый – 20% ($2,2 \pm 0,26$ балла).

При повторных исследованиях, проведенных на заключительном этапе обучения, зафиксировано одинаковое количество (по 40%) студентов с оптимальным ($9,64 \pm 0,07$ балла) и допустимым ($6,72 \pm 0,07$ балла) уровнем личностной готовности к профессиональной деятельности. Общее число студентов с критическим ($4,41 \pm 0,3$ балла) и недопустимым ($1,89 \pm 0,7$ балла) уровнями было незначительным и составило 12,5% и 7,5% соответственно.

Показатели теоретической готовности свидетельствуют о ее допустимом уровне у большинства (42,5%) обследуемых (7,84±0,07 балла). У 30% выпускников зарегистрирован оптимальный уровень теоретической подготовки (9,35±0,2 балла), у 17,5% – критический (3,86±0,26 балла), а у 10% – недопустимый (1,85±0,43 балла).

К выпускному курсу у студентов-спортсменов отмечено повышение уровня операционально-деятельностной готовности к профессиональной деятельности: 27,5% спортсменов с оптимальным уровнем (9,22±0,05 балла), 52,5% – допустимым (7,48±0,09 балла), 15% – с критическим (3,75±0,3 балла), 5% – с недопустимым (1,57±0,12 балла).

Оптимальный уровень результативности деятельности педагога зафиксирован у 32,5% спортсменов (9,37±0,08 балла), допустимый – у 40% (6,18±0,07 балла), критический – 17,5% (4,23±0,25 балла), недопустимый – 10% (1,54±0,3 балла).

Таким образом, в процессе обучения у студентов-спортсменов происходит поэтапное формирование профессиональных компетенций.

Проведенные исследования свидетельствуют о необходимости изучения вопросов формирования профессионально-педагогической компетентности у студентов как составной части общей проблемы повышения качества подготовки выпускников физкультурных вузов.

Библиографический список:

1. Савельева С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография. Воскресенск. 2012. 220 с.
2. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20-26.
3. Бриленок Н.Б. Мотивационно-ценностное отношение студентов-спортсменов к педагогической профессии // Актуальные вопросы физического воспитания молодежи и студенческого спорта: Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. Саратов. Саратовский источник. 2019. С. 281-285.
4. Разина Н.А. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования // Завуч. 2001. № 4. С. 113-136.
5. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. С.51-55.
6. Болотов В.А., Ефремова Н.Ф. Система оценки качества российского образования // Педагогика. 2006. № 1. С. 22-31.

ПАРТНЕРСТВО В ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНЫХ СУБЪЕКТОВ ОТНОШЕНИЙ

Вержибок Г.В.

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Минский
государственный лингвистический университет

Минск, Беларусь

e-mail: galina_minsk@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается феномен партнерства как новая форма отношений социальных субъектов и взаимодействий разного уровня. Сделан анализ понимания природы партнерства, уточнены подходы и основные функции, выделены формы и виды, представлены компоненты и критерии культуры партнерства. Акцентируется, что происходит признание партнерства как способа нахождения понимания и достижения целей, утверждения гуманности и позитивизации отношений между людьми.

Ключевые слова: партнерство, социальное партнерство, культура партнерства.

PARTNERSHIP IN PRACTICE OF SOCIAL SUBJECTS OF RELATIONS

Verzhybok H.V.

Abstract. The article reveals the phenomenon of partnership as a new form of relations between social actors and interactions of different levels. The analysis of understanding of the nature of partnership is made, approaches and the main functions are specified, forms and types are allocated, components and criteria of culture of partnership are presented. It is emphasized that there is a recognition of partnership as a way of finding understanding and achieving goals, asserting humanity and positivizing relations between people.

Key words: partnership, social partnership, culture of partnership.

Основу модернизации всех видов общественных связей представляет обновленная система ценностей и построение субъект-субъектного взаимодействия. *Партнерство рассматривается как широкий и развивающийся корпус взаимодействий разного уровня (индивидуальный, групповой, социальный), метод согласования интересов различных социальных групп, ориентированный на сотрудничество и солидарность, диалог и равноправие, компромиссы, обязательства и ответственность, посредством изучения формирования и функционирования справедливости как универсальной целостности, объединяющей высшие смыслы, цели и идеалы [1, с. 441].* Анализ понимания природы партнерства позволяет утверждать о неоднозначности и поливариативности феномена, в связи с этим выделяются три основных подхода.

В рамках первого подхода (сферно-локализованный или предметно-

локализованный) социальное партнерство выступает в качестве явления, присущего какой-либо общественной сфере (рынок труда, социальная защита населения, гражданское общество, молодежная политика и т.д.). Однако оно рассматривается достаточно ограниченно и, преимущественно, монофункционально [2]. Выбранные методы и технологии применяются для решения практико-ориентированных разноуровневых, но содержательно схожих между собой задач в определенной области. Второй подход (межсекторный) нацеливает на взаимодействие не субъектов какой-либо сферы или направления общественной жизнедеятельности, а сторон, представляющих отдельные сектора общества (государство, бизнес-сообщество, гражданское общество). Здесь партнерство редуцируется до взаимодействия социальных акторов на основе сотрудничества при решении социальных проблем (В.М. Якимец, 2004). Третий подход – универсальный, считается наиболее продуктивным, конституирует партнерство как вид общественных отношений и охватывает весь их спектр. Целью выступает достижение согласия социальных субъектов и взаимный отказ от противоборства и конфронтации [3, с. 127-129].

Социальное партнерство рассматривается как процесс достижения согласованности действий и возможностей с учетом конкретной социально-экономической ситуации, это система взаимодействия заинтересованных лиц, которое развивается на основе взаимно вырабатываемых и реализуемых целей и задач, однако его следует рассматривать не только как состояние, но и как процесс динамического равновесия интересов всех субъектов (Е.Н. Деревцова, Л.А. Емельянова, В.Н. Кузнецов, В.И. Митрохин, В.А. Михеев, В.Г. Смольков, А.В. Тиховодова, А.Ю. Ховрин, и др.). В партнерских отношениях присутствует уважение партнеров, признание ценности каждого и интереса к нему и его мнению, обозначается наличие общей цели, понимание и соблюдение собственных прав и прав партнера, происходит диалог между партнерами и совместное разделение ответственности. Это процесс достижения того уровня единства, когда общие, объединяющие потребности взаимодействующих

субъектов имеют приоритет перед разделяющими индивидуальными потребностями [4, с. 162].

Основные функции социального партнерства представлены как стабилизирующие, социализирующие или гармонизирующие (В.И. Курбатов, 2014) либо могут быть отражены как интегративно-регулятивная, согласительно-примиренческая (консенсусная), социально-управленческая (партиципативная), инклюзивно-коммуникативная, проективно-развивающая (эволюционная) [3]. Функционирование социального партнерства в реальной практике можно описать через анализ социального действия с точки зрения идей М. Вебера и Т. Парсонса, где оно соотносится по предполагаемому смыслу действующего лица (лицами) с действием других людей и ориентируется на него. В этом процесс весьма значимы регулирование и социальный контроль за равновесным состоянием, выступающие как механизмы согласованности при любом взаимодействии субъектов.

Формы партнерства обусловлены реальными потребностями общества в нравственной и правовой устойчивости, конструктивности общественного мнения, и отличаются значительным разнообразием. Установление социальных отношений субъектного типа является переходным видом, их регулирует осуществляется посредством социального контракта и реализации принципа «социального участия». Формирование социального взаимодействия консенсусного типа приводит к росту разнообразных возможностей, в первую очередь, легитимных. Переход от субъект-объектного вида управления к субъект-субъектному знаменует правило, когда моральные требования распространяются одинаково на всех. Партнерство можно рассматривать в двух видах – как уже достигнутую и на практике осуществляемую совместную деятельность (общую по целям, средствам и результатам) и как процесс ее становления, основанной на единстве всех элементов целеполагания и способах реализации, ориентаций и установок на практике [4, с. 162, 164, 167].

Основные *принципы* партнерства как сотрудничества между субъектами в социальных отношениях можно сгруппировать в несколько блоков:

- гуманизм, демократичность и законность, добровольность и равноправие сторон, социальная солидарность и справедливость, уважение и свобода выбора,
- возможности участия или соучастия, обязательность и ответственность сторон, взвешенность требований, согласование и защита интересов сторон;
- диалог и сотрудничество, конкуренция и противостояние, конфронтация и борьба, толерантность и консенсус, компромисс и нейтралитет [2].

Феномен «культура партнерства» сегодня также становится глобальным и содержательным, позитивным и интегрирующим фактором, позволяющим выполнить роль глобальной идеи – культуры развития человека, народов и всей современной цивилизации [1, с. 13]. В нем проявляется сходство и различие позиций, взаимовыгода достигается посредством регулирования баланса интересов, это антипод соглашательства и конформизма с двойственностью проявлений в виде корпоративизма, посредник диалога между социальными структурами [2]. На основе опроса работников образования и культуры разработана методика оценки культуры партнерских отношений (О.А. Милькевич, 2017), где включены компоненты и критерии, значимые с позиции понимания сущности культуры как таковой:

- когнитивный компонент – осознание социально значимого характера взаимодействия, знание содержания, направлений и принципов социально-культурного партнерства, механизмов развития и поддержания партнерских отношений, понимание границ ответственности каждой из сторон;
- эмоционально-ценностный компонент – проекция общечеловеческих ценностей в системе партнерства, признание и принятие субъектами ценностей, норм и традиций друг друга, направленность на принятие, характеристики отношений (формализованность, взаимный интерес, взаимопомощь и взаимоподдержка, стабильность и стремление к их развитию);
- технологический компонент – владение субъектами взаимодействия формами и методами партнерства, способами проектирования и реализации

совместных мероприятий, учет специфики целевой направленности и традиций, консолидация усилий и ресурсов, рефлексия и направленность действий партнеров в достижении социально значимой цели, готовность к их развитию и поддержанию [5, с. 15-16].

Надо отметить, что каждое общество является пространством коммуникации, которое образуется в виде упорядоченного обмена социальными смыслами в социальном времени и социальном пространстве, где общественные институты выступают формой регулирования социальных отношений. Партнерство выступает одной из форм социального взаимодействия, происходит его признание как иного характера и стратегии поведения, способ нахождения понимания и достижения целей, мера утверждения гуманности и позитивизации отношений между людьми.

Библиографический список

1. Кузнецов, В.Н. Партнерство: Культура партнерства как интегрирующий гуманитарный кластер смыслов культуры мира и безопасности; партнерств людей, народов и цивилизаций / В.Н. Кузнецов. – М.: Книга и бизнес, 2011. – 483 с.
2. Михеев, В.А. Основы социального партнерства: теория и политика: учеб. для вузов / В.А. Михеев. – М.: Экзамен, 2001. – 448 с.
3. Ховрин, А.Ю. Социальное партнерство: сущность и классификация / А.Ю. Ховрин // Социально-гуманитарные знания. – 2009. – № 5. – С. 125-140.
4. Игнатова, И.Б. Социальное партнерство как постоянный диалог / И.Б. Игнатова, Н.В. Посохова // Наука. Искусство. Культура. – 2014. – Вып. 3. – С. 161-169.
5. Милькевич, О.А. Исследование культуры партнерских отношений / О.А. Милькевич // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1. – С. 14-18.

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СОДЕРЖАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ НА ПРАКТИКУ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Власова. Г.И.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии факультета гуманитарных наук ФГБОУ ВПО «Академия гражданской защиты МЧС России»; г. Химки, г. Москва;

e-mail: vlasova-galina@bk.ru

Турчин. А.С.

доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии; г. Санкт-Петербург;

e-mail: ast55@mail.ru

Аннотация. в статье рассматривается проблема трудностей реформирования современной системы образования. Показано, что формальное внедрение инноваций в основном не затронуло методологических оснований дидактики, а принципы развивающего образования внедряются не достаточно последовательно. Отмечается, что в педагогической практике сохраняются антипозитивизм в оценивании перспектив личности ученика в процессе обучения, а позитивный опыт экспериментального обучения учебным предметам не доводится до уровня системного внедрения инноваций.

Ключевые слова: инновация, развитие, дидактика, акмеология, обучение, воспитание, учебная деятельность.

FEATURES OF THE INFLUENCE OF THE CONTENT OF METHODOLOGICAL PRINCIPLES ON THE PRACTICE OF MODERN EDUCATION

Vlasova. G. I. Turchin. A. S.

Abstract. The article deals with the problem of difficulties in reforming the modern education system. It is shown that the formal introduction of innovations basically did not affect the methodological foundations of didactics, and the principles of developmental education are not implemented consistently enough. It is noted that in pedagogical practice, antipositivism in assessing the prospects of the student's personality in the learning process remains, and the positive experience of experimental training in academic subjects is not brought to the level of systematic innovation.

Key words: innovation, development, didactics, acmeology, training, education, educational activity.

Реформирование системы образования, продолжающееся уже более тридцати лет, в наименьшей степени затрагивая ее методологические основания. Именно поэтому она остается традиционной, так как основывается на жестком одностороннем понимании развития как следствия тяжелого повседневного учебного труда. Труд этот воспринимается педагогами как обыденное состояние,

которое отягощается непродуманными инновациями, насаждаемыми «сверху». В этом плане недостаточно оценена роль педагогической мифологии, добавляющей драматизма в оценку, по сути, типовых учебных и воспитательных ситуаций. Есть и не менее важные психолого-педагогические проблемы, связанные с преобладанием в школе негативных аспектов в системе взаимоотношений всех субъектов образования.

В данной статье мы предлагаем дать оценку приведенных выше проблем с позиции отечественной акмеологии.

Методологические принципы традиционной педагогики складывались на протяжении веков и в теоретическом плане были неоднократно подвергнуты критике ведущими отечественными учеными-психологами (В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, Д.Б. Эльконин и др.). Обобщая результаты их подхода, можно отметить, что не целесообразно видеть в методологии традиционной дидактики только негатив. Иначе можно оказаться в одном лагере с авторами, критикуемыми с позиций позитивной психологии. Во многом это связано с буквальным или ортодоксальным внедрением их в педагогическое сознание еще в период вузовского обучения. На самом деле трудно предположить, что их создатели (от Я.А. Коменского и до Й.Ф. Гербарта) допускали лишь крайние трактовки содержания по типу или «да» или «нет».

Так, безусловное отрицательное оценивание содержания принципа доступности в обучении не учитывает того, что на практике его игнорирование, ориентировка только на успешных обучаемых в планировании учебного процесса под предлогом приоритета технологии развивающего обучения, может приводить к снижению интереса к учению у значительной части обучаемых, не справляющихся с предложенными учителем темпом прохождения учебного материала. В этом случае нарушение принципа доступности в обучении может иметь следствием феномен «выученной беспомощности», а развивающее обучение в данном варианте может выглядеть как «обучение со злым умыслом» [3].

Принцип наглядности в психологии обучения связывают с именами ученых-просветителей XVIII в. В отечественной педагогике он выражается в так называемом активизирующем обучении, поскольку средства наглядности рассматриваются как средства активизации учебной работы. Однако основная трудность заключается в том, что сами по себе средства наглядности пассивны, и улучшить понимание обучаемыми учебного материала за счет добавления к нему графических построений не получается [5]. Дело в том, что они, как и все, что дается в логике второго типа учения, не может быть механически перенесены в сознание обучаемых. Требуется организация специальной, психологически полноценной в структурном и функциональном плане деятельности, когда осуществляется материализация, т.е. сознательное использование графических средств в функции психологических орудий, с помощью которых обучаемый усваивает логику их применения в типовых учебных ситуациях. Для этого необходима их рефлексия как психологических орудий в системе всей совокупности дидактических средств, т.е. организация исследовательской деятельности обучаемых на материале различных учебных предметов. Требуется не эпизодическое, а системное использование средств материализации с проверкой того, как понимают обучаемые их функции. В этом плане важно сослаться на то, что типы мышления предполагают опору на различные уровни деятельности со знаково-символическими средствами. Последнее соответствует принципам возрастного подхода и индивидуализации процесса обучения.

Принцип преемственности в обучении часто понимается как постоянное обращение в прошлое, т.е., с учетом преобладания индуктивного пути познания, это должно выразиться в сниженном темпе прохождения учебного предмета, а ведущим познавательным процессом остается память. Практика экспериментального формирования деятельности моделирования у младших школьников свидетельствует, что не все из них успевают за фиксированное время прохождения специального формирования его содержания освоить моделирование как метод познания. У значительной части обучаемых оно будет сформировано как средство решения задач некоторых типов [7]. Не

удивительно, что еще Л.В. Занков предложил «крупноблочный» способ построения учебных единиц, где проблема преемственности содержания и средств обучения решается в комплексе, а внутрипредметные и межпредметные связи могут фиксироваться сразу по нескольким направлениям. В нашей практике подобный подход фиксировался в том, что испытуемые в процессе решения учебных задач довольно быстро переходили от полного и последовательного выполнения ориентировочных действий к ориентировке «по диагонали», что приводило к ускорению темпа учебной работы. В частности старшеклассники могли на уроке истории освоить смысловое содержание такого количества параграфов, сколько фактически успевали прочитать [7].

Дидактический принцип осознанности в обучении не нуждается в доказательстве полезности. Плохо только, что многое в системе учебных материалов и средств освоения учебных предметов часто свидетельствует о его игнорировании. Не удивительно, что не только учебные предметы, относящиеся к гуманитарному знанию, выстроены в логике авторов, а не в логике науки, как этого требовал В.В. Давыдов [1].

Н.Ф. Талызина [6] отметила основное противоречие системы управления процессом обучения, где принцип сознательности лишь постулируется. Так, основной тип управления в традиционной дидактике базируется на «ожидании ошибки» и последующем «реагировании на ошибки». Что в этом случае можно говорить о сознательности, если в нашей практике неоднократно в процессе курсовой переподготовки учителей всех аттестационных категорий жалобы на непонимание логики авторов учебников были регулярными. В порядке замечания, можно добавить, что не только у авторов учебников, но и у самих учителей существуют «иллюзии очевидности», что приводит к усугублению трудностей понимания учебных текстов. По сути, требуется последовательно реализовывать генетический принцип или принцип развития в трактовке его Л.С. Выготским, когда ни один факт или явление не может быть адекватно воспринято без учета его предыстории. Сознательность и преемственность в обучении в этом случае не противостоят друг другу, а являются

обусловливающими реализацию принципа научности на уровне педагогической технологии.

Акмеологизация процесса обучения и воспитания, по нашему мнению, не может быть выражена лишь в изменении подхода к содержанию учебных предметов, хотя эта задача является первоочередной. По нашему мнению, речь может идти о применении принципов акмеологического подхода, согласно которому предпосылки развития могут создаваться и выявляться в данных возрастах в соответствующих деятельности, начиная с дошкольного возраста. Не исключено, что в дальнейшем они могут блокироваться или тормозиться в школьной и вузовской практике, не отвечающих принципу оптимального сочетания внутренней мотивации развивающейся личности и внешних условий, достаточных для обеспечения «сдвига мотива на цель», по А.Н. Леонтьеву [2]. Если воспитательные нормы могут демистифицироваться благодаря позитивному личному опыту, приобретаемому ребенком в значимых для него учебно-воспитательных ситуациях, то весь комплекс методологических оснований может меняться не существенно, в том числе и причине преобладания негативного оценивания и прогнозирования учебных успехов, если не будет изменен общий подход к их оцениванию, как системообразующих компонентов современного образования.

Библиографический список:

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд.2-е. М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
3. Поддяков А.Н. Противодействие обучению конкурентов и троянское обучение в информационных технологиях // 1-ая Международная конференция по бизнес-информатике. Труды международной научно-практической конференции, 9-11 октября 2007 г. Звенигород, 2007. С. 261-269.
4. Рахимов А.З. Педагогическая акмеология. – Уфа: БашГПИ, 1999. – 246 с.
5. Салмина Н.Г. Виды и функции материализации в обучении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 136 с.

6. Галызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 345 с.

7. Турчин А.С. Семиотическая функция и процесс обучения. Монография. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2019.- 132 с

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Голованова А.А.

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

ann-gola@mail.ru

Аннотация. В данном материале представлен анализ психологических эффектов, появление которых вероятно в условиях активной цифровизации российского образования. Они могут трактоваться как позитивные либо негативные; касаются всех субъектов, включенных в образовательный процесс.

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровизация образования, электронный дневник, электронное портфолио, личность.

PSYCHOLOGICAL EFFECTS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Golovanova A.A.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Social Psychology of Education and Development,
Saratov National Research State University

ann-gola@mail.ru

Abstract. This material presents an analysis of psychological effects, that appearance is likely in the context of the active digitalization of Russian education. They can be interpreted as positive or negative; concern all subjects included in the educational process.

Keywords: digital technologies, digitalization of education, electronic diary, electronic portfolio, personality.

В настоящее время цифровые технологии активно внедряются в различные сферы жизни, в том числе в образовательное пространство и образовательный процесс. Безусловно, с одной стороны, это вектор социальной эволюции, и игнорировать современные тенденции было бы неразумно. С другой стороны, хотелось бы верить, что это осмысленный, управляемый и диалогический процесс, в чем значительная часть думающего сообщества пока сомневается. Определенно, в силу своей новизны и значимости этот феномен требует всестороннего, в том числе – психологического, анализа. Представим здесь некоторые размышления по поводу психологических эффектов цифровизации образования. Некоторые из них могут котироваться как положительные, тогда как другие – представляться негативными. Аналитический ракурс и оценочные суждения во многом зависят от философских, мировоззренческих и

психологических установок и не претендуют на «истину в последней инстанции»; напротив, есть открытость для критики и альтернативных мнений.

1(+). Пожалуй, самое очевидное достоинство цифровизации – это доступность самой разнообразной информации, легкость поиска. Это открывает практически безграничные возможности для познания. Современные дети, действительно, совершенно особенным образом взаимодействуют с информацией: на высоких скоростях, с развитой способностью к селекции, оперативному решению локальных задач.

2 (-). Но эта же легкость добывания информации приводит к обесцениванию знания, которым владеет субъект. Зачем прикладывать усилия, чтобы эффективно запомнить что-то, зачем многократно повторять, чтобы вошло в долговременную память и применялось затем на практике, зачем интеллектуально напрягаться, если почти всегда можно «загуглить в яндексе»? Запрограммированный контент, предоставляемый пользователю, развивает преимущественно репродуктивные (воспроизводящие, нетворческие) формы мышления и воображения. Цифровые технологии избавляют нас от значительного объема умственной работы; а длительно неиспользуемый орган или функция за ненужностью атрофируется. Мало кто возьмется оспаривать важность для современного мира развитости некогнитивных навыков (цифровой грамотности, креативности, эмоционального и социального интеллекта и т.п.), но зачем же добровольно разрушать то, чем всегда была сильна отечественная традиционная система общего образования и что до сих пор еще составляет неплохую конкурентоспособность российского выпускника на мировом рынке труда, – базовые когнитивные навыки, фундаментальные знания и широкую эрудицию?

3 (+). «Официальными «плюсами» цифровизации образования являются благоприятные условия для дистанционного, непрерывного и онлайн-обучения, построение индивидуальных образовательных маршрутов для каждого обучающегося [1], доступность высококачественного образования для всех, независимо от возраста, состояния здоровья, во многом – уровня

материальной обеспеченности и географической локализации. Хотя критерии для оценки успешности такого образования еще предстоит определить. Можно предположить, что широкие возможности цифрового представления информации (разные формы текстовой, графической, звуковой, визуальной информации, технологии виртуальной реальности) благоприятствуют внедрению таких методов как моделирование, проектная деятельность, цифровые тренажеры и симуляции; а также облегчают инклюзию лиц с особыми образовательными потребностями.

4(+). Позитивным эффектом «диджитализации» образования можно считать и то, что овладение мобильными и интернет-технологиями, которые стали почти обязательными атрибутами современной взрослой трудовой деятельности, не становится отдельным предметом, оно «встроено» в процесс обучения и без особых усилий, непроизвольно формируется, насыщается и развивается в детских возрастах, когда психика максимально восприимчива и пластична.

Многие специалисты обращают внимание и на отрицательные аспекты и риски цифровизации образования.

5 (-). Дефектологи указывают, что свойственный цифровой среде приоритет невербального взаимодействия может приводить к дислексии и дисграфии. Даже если не фиксируются речевые расстройства, то статистика говорит о том, что у поколения, которое «гуглит», снижена потребность в чтении серьезной классической художественной литературы. Многие школьники ограничиваются найденным в интернете кратким содержанием произведений, даже программных; отслеживают только сюжетную канву, не затрагивая психологические портреты персонажей, не умея чувствовать и сопереживать, затрудняясь в обнаружении философского подтекста, оформлении авторского или собственного мнения.

6 (-). В психологическом профиле – обеднение эмоционально-волевой сферы и личностных феноменов: виртуальное общение в социальных сетях сокращает «живое» взаимодействие и ведет к недостаточному развитию

социальных навыков, формированию зависимостей от гаджетов, дивергенции виртуальной и реальной личности детей и подростков; богатая эмоциональная палитра редуцируется до смайликов и эмодзи.

7. В плане цифровых ресурсов управления процессом и результатами обучения тоже есть проблемы и незакрытые вопросы. Например, электронный дневник или система фиксации входа/выхода ребенка из школы облегчают родительский контроль. Но если в младших классах школы, когда ребенок только начинает осваивать новую для него учебную деятельность, они играют положительную роль, то по мере взросления ученика становятся препятствием для роста его автономии и самостоятельности, вызывают естественное раздражение и сопротивление. А автоматический подсчет ученического рейтинга (притом, что он не персонифицирован) провоцирует неконструктивную мотивацию и вообще противоречит идее гуманистической педагогики, настаивающей на некорректности сравнения ребенка со сверстниками в противовес сравнению с собственными прошлыми достижениями.

8 (-). В создании цифрового портфолио (или, по мнению некоторых, электронного «досье») О. Четверикова, например, видит одну из существенных перспективных опасностей цифровизации образования [2]. Это информация (в электронном виде) об образовательных и внеучебных результатах и достижениях человека, которая сквозным наполнением проходит по всем ступеням системы образования. В нем отражаются не только достижения, но и провалы, естественные возрастные и ситуативные флуктуации уровня развития личности, интеллекта и компетенций, что фактически лишает человека «права на ошибку» и ее исправление и может жестко предопределить дальнейшую образовательную и трудовую траекторию субъекта, став инструментом внешнего управления. Последние исследования диагностируют растущий дискомфорт и снижение чувства психологической безопасности у молодежи и взрослого населения нашей страны в связи с систематическим и безальтернативным сбором, накоплением и обработкой персональной информации и манипулированием большими данными. Человек становится

очень «прозрачным» и уязвимым. Обработка цифрового следа в процессе интернет-серфинга, карта взаимодействия потребителя с продуктом (Customer Journey Map = «Путь покупателя») в ритейле, кредитная история в финансовых организациях – все это инструменты управления поведением человека с помощью цифровых технологий, которое способствует «деградации» его личности, а в социальном плане может привести «цифровое сообщество» к реинкарнации тоталитаризма.

9. Меняется и пересматривается в современных образовательных трендах и роль педагога. В национальном проекте «Образование» говорится, что учитель определяется как «наставник, направляющий и ориентирующий детей в цифровом образовательном пространстве». Предполагается масштабная подготовка и переподготовка педагогов (поскольку лишь 30-40% из них легко обращаются с новым инструментарием), а скорее – замена и сокращение педагогических кадров, поскольку в пределе – замена учителя на Искусственный Интеллект.

На наш взгляд, не учитывать веяния времени невозможно и неправильно. С развитием цифровых технологий психологическая наука и практика столкнулась со многими новыми вызовами. Но насколько цифровые технологии, внедряемые в образовательную систему в таком темпе и качестве, – это адекватный инструмент нашего развития? И насколько социум демонстрирует готовность к такому новому? Вопросы открыты.

Библиографический список

1. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. – 2018. – №8. – С.107-113. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/2133/14.pdf>
2. Четверикова О. Цифровизация образования – это опасно [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zavtra.ru/blogs/mesh_gp

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА СРЕДСТВАМИ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Горина Е.Н.

кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.
Чернышевского,

e-mail: ekgorina@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается понятие «познавательная активность» как свойство психики, определяющее удовлетворенность собой и своей деятельностью. Следовательно, может являться предметом изучения позитивной психологии. Приведены результаты эмпирического исследования возможности формирования познавательной активности на уроках истории у старших школьников с нарушением интеллекта средствами нестандартных уроков и техник позитивной психологии.

Ключевые слова: познавательная активность, нарушение интеллекта, умственная отсталость, старшие школьники, уроки истории, техники позитивной психологии.

FORMATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN SENIOR SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECT DISTURBANCES BY POSITIVE PSYCHOLOGY

E.N. Gorina

Abstract. The article considers the concept of «cognitive activity» as a property of the psyche that determines satisfaction with oneself and one's activity. Therefore, it can be the subject of a study of positive psychology. The results of an empirical study of the possibility of the formation of cognitive activity in history lessons in high school students with impaired intelligence by means of non-standard lessons and techniques of positive psychology are presented.

Keywords: cognitive activity, impaired intelligence, mental retardation, high school students, history lessons, techniques of positive psychology.

Проблема развития познавательной активности в педагогике и психологии не является новой. В разные временные периоды её изучением занимались Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев, Д.И. Мясищев, Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, М. И. Лисина, Г.И. Щукина, В.В. Давыдов, А.В. Петровский, Д. Б. Богоявленская, Д. Б. Годовикова, Т.А. Куликова, Н.С. Лейтес и другие ученые [1,2].

Термин «познавательная активность» являясь междисциплинарным и собирательным, содержит в своей сути и деятельность, и направленность личности, и волевою регуляцию, и мотивы, и интересы, и средство обучения, и самостоятельность познания и ряд других компонентов, обеспечивающих успех

учения, радость познания и удовлетворение образовательных потребностей человека [2]. Вместе с тем позитивная психология изучает положительные аспекты психики человека, принося в жизнь человека удовлетворение и удовольствие [3]. Следуя логике, мы полагаем, что познавательная активность является свойством психики, определяющим удовлетворенность собой и своей деятельностью.

С введением ФГОС проблема формирования и развития познавательной активности имеет значимость для всех детей, так как именно она обуславливает успешность учебной деятельности и является важным социально-значимым качеством личности. Требования к познавательной активности школьников с каждым годом все более возрастают, тогда, как школьники с нарушениями интеллекта в силу различных причин оказываются неуспешными в образовательной среде. Для умственно отсталых обучающихся её значимость возрастает, поскольку способствует наиболее благополучной дальнейшей социальной адаптации и интеграции данной категории детей.

Дети с нарушением интеллекта представляют одну из самых многочисленных категорий детей с ОВЗ. У многих из них имеются сочѐтанные нарушения в развитии, тем самым усложняется структура дефекта. Поэтому в настоящее время обучающиеся с умственной отсталостью в школах АОП также представляют собой достаточно полиморфную группу детей по своей клинической и психолого-педагогической характеристике. Основное своеобразие познавательной деятельности обучающихся с интеллектуальной недостаточностью – это низкий уровень познавательной активности и основных психических процессов [3]. Проблема познавательной активности школьников на уроках, особенно в старших классах, продолжает оставаться актуальной и практически значимой, возрастает роль индивидуально-дифференцированного подхода и поиска инновационных технологий в методиках преподавания. Важным ресурсом повышения эффективности обучения таких школьников является коррекционная и развивающая работа средствами позитивной психологии, которая органически сочетается с учебным процессом. Мы

полагаем, что техники позитивной психологии могут быть использованы в процессе урочной деятельности, что позволит стимулировать положительные эмоции и позитивные черты характера ребёнка.

Целью исследования является изучение возможностей формирования познавательной активности у старших школьников с умственной отсталостью на уроках истории.

Для достижения данной цели были поставлены задачи:

1. Проанализировать учебно-методическую литературу по проблеме развития познавательной активности у детей с нарушением интеллекта и представить обобщённый теоретический анализ;
2. Раскрыть особенности и трудности формирования познавательной активности у умственно отсталых старших школьников;
3. Изучить литературу по позитивной психологии;
4. Определить возможности коррекции и развития познавательной активности в процессе учебной деятельности у данной категории детей, в том числе средствами позитивной психологии;
5. Выявить уровень развития познавательной активности учащихся с нарушением интеллекта на уроках истории;
6. Провести нестандартные уроки по истории, выявить анализ эффективности их реализации с целью развития познавательной активности.

Объектом исследования является учебный процесс, в частности уроки истории, в школе для обучающихся по адаптированной образовательной программе для умственно отсталых обучающихся.

Предметом исследования является познавательная активность школьников с нарушениями интеллекта.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что формирование и развитие познавательной активности школьников на уроках чтения и истории будут успешны в случае:

- активизации познавательного интереса средствами нестандартных уроков истории с включением техник позитивной психологии;

- формирования переживания внутреннего противоречия между знанием и незнанием;

- создания ситуаций успеха и веры в свои возможности.

На базе ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №5 г. Саратова» было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 8 обучающихся с умственной отсталостью 10 класса. Малая выборка обусловлена нормативными требованиями к комплектации классов.

Для выявления уровня сформированности и качества познавательной активности учащихся нами были использованы диагностические методы и методики: беседа с педагогами, наблюдение за детьми в процессе уроков чтения, истории и на внеклассных мероприятиях, диагностическая методика «Шкала выраженности учебно-познавательного интереса по Г.Ю. Ксензовой» [4].

В беседе учителя, работающие в данном классе, отмечают высокий уровень развития познавательной активности у 2-их обучающихся, средний уровень - у 5-ых и низкий уровень - у 1го учащегося.

Во время наблюдения за учениками, мы отметили, что они очень рассеяны, невнимательны. На уроках у учеников наблюдается мотив избегания и мотив непосильной сложности задания. Дети, не вникнув в суть задания и не дослушав объяснения педагога, начинают задавать вопросы типа: «А как это упражнение сделать?» или «Мне не решить эту задачу». У детей наблюдается недостаточная усидчивость, низкий уровень силы воли, нетерпеливость. При подаче учителем нового материала дети оживляются, включаются в выполнение задания, однако длительной устойчивой активности не проявляют. Среди учеников есть дети, которые проявляют интерес к новому материалу и задают достаточно часто вопросы, однако интерес у них быстро иссякает. Результаты наблюдения за учащимися в процессе уроков и на внеклассных мероприятиях подтверждают сведения, полученные в ходе беседы с педагогами.

По Шкале выраженности учебно-познавательного интереса Г.Ю. Ксензовой было получено, что высоким уровнем сформированности

учебно-познавательного интереса обладают 2 ребёнка, которые иногда проявляют любознательность и ситуативный учебный интерес. Средним уровнем сформированности учебно-познавательного интереса обладают 5 детей, у учащихся наблюдается отсутствие интереса, однако оно появляется ненадолго при новом материале во время урока. Низким уровнем сформированности учебно-познавательного интереса обладает 1 учащийся, который не проявлял интереса к познанию.

Таким образом, результаты проведённой нами диагностики свидетельствуют о преимущественно среднем уровне развития познавательной активности у умственно отсталых детей старшего школьного возраста.

С целью изучения возможностей развития познавательной активности у старших школьников с нарушением интеллекта в течение четверти нами проводились нестандартные уроки истории с использованием увлекательных учебных технологий и включением техник позитивной психологии:

- уроки начинались с небольших сказок о вере в себя и свои возможности, о невероятных человеческих способностях влиять на свою жизнь и чувствовать себя успешным и счастливым с помощью положительных эмоций и настроения. Разминки в виде зашифрованной темы позволяли сразу включить детей в работу и заинтересовать их;

- на этапе актуализации опорных знаний и работе с новым материалом устанавливали «точки незнания» и искали доказательства обратного. Использовали мультимедийные презентации, фото и видео материалы;

- с использованием коллективных способов обучения путем работы в «паре» или группах искали альтернативное решение, работали с техникой социальной поддержки;

- заполняли «дневник удовольствий» в процессе «воображаемого путешествия» по содержанию нового материала;

- на этапе обобщения и итогов урока использовали огромное количество загадок, пословиц, поговорок с целью фиксации сильных сторон – знания, смелость, добродушие, выдержка, справедливость, прозорливость;

- обязательным элементом было организованное окончание урока с использованием техники «благодарность».

После проведения таких занятий по окончанию четверти было проведено повторное исследование с целью выявления динамики познавательной активности старших школьников с нарушениями интеллекта.

Учеников с высоким уровнем сформированности учебно-познавательного интереса стало 5. У двоих учащихся интерес появляется ненадолго и в течении урока иссякает. У одного учащегося по-прежнему наблюдается отсутствие интереса. Тем не менее, можно сделать обобщённый вывод о возможности коррекции, развития и формирования познавательной активности у умственно отсталых старших школьников.

Таким образом, в результате проведенной работы нами подтверждается выдвинутая гипотеза исследования: познавательная активность формируется в процессе активизации познавательного интереса средствами нестандартных уроков, формирования переживания внутреннего противоречия между знанием и незнанием и создания ситуаций успеха и веры в свои возможности.

Результаты исследования имеют теоретическую и практическую значимость для учителей, дефектологов, психологов, которые работают с обучающимися с интеллектуальными нарушениями.

Библиографический список

1. Грязнов, Ю.П. Развитие познавательной активности учащихся / Ю.П. Грязнов, Л.А. Лисина, П.И. Самойленко // Специалист. 2008. № 2. С. 30–33, № 3. С. 31– 35, № 4. С. 30–33.
2. Федосеева Е.С., Хвастунова Е.П. Научные подходы к проблеме повышения познавательной активности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 2 (135). С. 42-48.
3. Шамионов Р.М., Гарбер И.Е., Бочарова Е.Е., Фадеева Т.Ю., Голованова А.А., Акименко А.К., Арендчук И.В., Вагапова А.Р., Кленова М.А. Позитивная психология личности. Саратов, 2018.
4. Ксензова, Г.Ю. Инновационные технологии обучения и воспитания школьников / Г.Ю. Ксензова. Педагогическое общество России, 2008. - Москва. – 128 с.

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Гурьянова М.В.

Доцент кафедры физического воспитания и спорта ИФКиС НИУ СГУ им.

Н. Г. Чернышевского

chetverova1965@mail.ru

Аннотация: В статье рассмотрена история возникновения междисциплинарной науки под названием психология здоровья, а также ее роль в современном мире. Особое внимание уделено здоровью человека как главной жизненной ценности. На основе результатов анкетирования был сделан вывод о том, что психология здоровья остается ведущим направлением в системе здравоохранения.

Ключевые слова: Здоровье, здоровый образ жизни, психологические методы

PSYCHOLOGY OF HEALTH

Guryanova M.V.

Annotation: The article discusses the history of the emergence of interdisciplinary science called the psychology of health, as well as its role in the modern world. Particular attention is paid to human health as the main life value. Based on the results of the questionnaire, it was concluded that health psychology remains the leading focus in the health care system.

Keywords: Health, healthy lifestyle, psychological methods

Здоровье – один из важнейших объектов гуманитарных исследований. Еще в древности оно понималось врачами и философами как главное условие свободной деятельности человека, его совершенства. Ведь здоровье находится в тесной взаимосвязи с субъективным ощущением благополучия личности и качеством жизни. Сам термин «качество жизни» охватывает физическое, психологическое, эмоциональное и социальное здоровье человека, основанное на его восприятии своего места в обществе. Именно поэтому в ходе мировой истории здоровью отводилось особое место.

В конце 60-х годов сложились предпосылки к развитию новой дисциплины, которая опиралась на психологические исследования здоровья.

Было выявлено различное отношение людей к хроническим и острым заболеваниям. Первую группу люди относили к неопасным, и их лечение игнорировалось. Эпидемиологические исследования позволили подчеркнуть зависимость возникновения хронических заболеваний от поведенческих факторов, которые можно было бы исследовать и проконтролировать психологическими методами. Кроме того, в трудах М. Фуко, Э. Фридсона,

А. Иллича критике подвергались неэффективность медицинских услуг и их высокая стоимость. В итоге в области медицинского просвещения наступил кризис, выражающийся в несоответствии роста медицинских знаний среди населения и отсутствия мотивации к изменению образа жизни. В 1970-1980-х гг. эти факторы привели к возникновению науки, называемой психология здоровья.

Под психологией здоровья следует понимать междисциплинарную область, которая применяет психологические приемы и методы для сохранения и укрепления здоровья, а также для профилактики заболеваний среди населения с целью анализа и усовершенствования системы здравоохранения.

К основным задачам данной науки относят:

- 1) Определение психологических факторов риска, а также их «смягчение» или прекращение действия на человека;
- 2) Работа с населением с целью предупреждения и борьбы с заболеваниями (как с нервно-психическими, так и с соматическими);
- 3) Улучшение коммуникации между медицинскими работниками и потребителями медицинских услуг;
- 4) Анализ политики в области здравоохранения.

Объектом психологии здоровья является «здоровая» личность, стремящаяся к самосовершенствованию. Здоровье предстает здесь как условие для полного раскрытия потенциала человека, его самопознания и самореализации.

Возникает вопрос: «С высоким уровнем развития медицины и вернувшейся «модой» на здоровое тело занимает ли психология здоровья, как изначально, высокую позицию?»

Понятие здоровья по своей сути является многозначным. Оно отражает одновременно биологические, психологические и социальные аспекты существования человека. Поэтому неудивительно, что существует великое множество определений «здоровья».

Например, П. И. Калью в своей работе «Сущностная характеристика понятия «здоровье» и некоторые вопросы перестройки здравоохранения:

обзорная информация» рассматривает 79 определений здоровья человека, сформулированные учеными различных научных дисциплин в разное время и в различных странах мира. И это далеко не все определения понятия «здоровье». Рассмотрим одно из них:

«Здоровье – это состояние полного физического, психологического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов.» [устав Всемирной организации здравоохранения от 1948 года]

Несмотря на то, что данное определение отличается некоторой примитивностью, оно наиболее полно охватывает необходимые аспекты этого широкого понятия, поэтому не потеряло своей актуальности и по сей день.

В современном мире здоровье является главной жизненной ценностью. Однако, люди по-разному понимают способы его сохранения. Одни уже с ранних лет тщательно следят за своим питанием, занимаются спортом, придерживаются режима дня, другие стараются достичь психологического благополучия, а третьи и вовсе не придают своему здоровью первостепенного значения.

Известно, что уровень здоровья зависит от множества факторов: наследственных, экологических, социально-экономических и т.д. Однако, по данным ВОЗ с деятельностью системы здравоохранения он связан лишь на 10-15%, на 15-20% зависит от генетического фактора, на 25% его определяют экологические условия, и на 50-55% - образ жизни конкретного человека.

Из этого следует, что здоровый образ жизни – основной показатель здоровья. Под ЗОЖ следует понимать активную деятельность людей, которая направлена на сохранение и укрепление здоровья. Распорядок дня, правильное питание, рациональный режим труда и отдыха, регулярные физические нагрузки, режим сна – все это бесменные составляющие здорового образа жизни.

Вместе с тем, чаще всего человек перекладывает всю ответственность за свой организм на органы здравоохранения, забывая о своей первостепенной роли.

На базе СГУ им. Чернышевского среди студентов 3 курса было проведено анкетирование «Здоровый образ жизни». Было опрошено 30 человек в возрасте

19-25 лет.

Оказалось, что практически все испытуемые знают о важности своего здоровья, признают его одной из первостепенных ценностей. Однако, далеко не все ведут здоровый образ жизни (87%). Выяснилось, что регулярными физическими упражнениями занимается всего 10 % опрошенных, а остальные ограничиваются посещением занятий по физической культуре. Основными причинами, которые «мешают» ежедневно заниматься спортом, студенты считают недостаток времени, финансовые трудности, отсутствие необходимого упорства, а также чрезмерная нагрузка по учебным дисциплинам.

С каждым годом все больше возрастает популярность различных ресторанов быстрого питания (McDonald's, KFC). Бургеры, картофель фри, хот-доги, пицца и другой фаст-фуд при регулярном употреблении могут привести к развитию таких заболеваний как сахарный диабет, ожирение, гастрит, язвенная болезнь, атеросклероз... Согласно анкетированию, около 94% опрошенных периодически употребляет перечисленные продукты.

С медицинской точки зрения, все тоже не благополучно. Регулярно посещают врача 17% испытуемых, а профилактическое обследование один раз в год проходит всего 7%. Кроме того, 44% учащихся довольно часто принимают лекарственные препараты, и около 1/3 имеют хронические заболевания.

Таким образом, психология здоровья остается важным направлением в нашей жизни. Ведь в связи с научно-техническим прогрессом нагрузка на человеческий организм с каждым годом лишь увеличивается. Ускорение жизненного ритма, большое количество информации, ухудшение условий окружающей среды, негативная динамика межличностных отношений - все это оказывает сильное влияние на психику, нервную систему и физическое состояние человека.

Однако, неоправданно видеть причины нездоровья лишь в плохом питании, загрязненной среде обитания или отсутствии надлежащей медицинской помощи. Гораздо большую роль в глобальном нездоровье людей играет процесс цивилизации, «освобождающий» человека от ответственности перед самим

собой.

Охрана своего здоровья, прежде всего, обязанность каждого человека. Ведь никто не может знать свой организм лучше, чем его «владелец», поэтому в качестве главной задачи перед человеком должно стоять не лечение болезней, а систематическая работа по восстановлению и развитию жизненных ресурсов своего организма.

Не стоит забывать, что здоровье во многом определяет качество жизни каждого человека в обществе и государстве. Как говорил Мишель де Монтень: «Здоровье — это драгоценность, и притом единственная, ради которой действительно стоит не только не жалеть времени, сил, трудов и всяких благ, но и пожертвовать ради него частицей самой жизни, поскольку жизнь без него становится нестерпимой и унижительной. Без здоровья меркнут и гибнут радость, мудрость, знания и добродетели».

Библиографический список:

- 1) Давиденко Д.Н., Щедрин Ю.Н., Щеголев В.А. Здоровье и образ жизни студентов / Под общ. ред. проф. Давиденко Д. Н.: Учебное пособие. – СПб.: СПбГУИТМО, 2005. – 124 с.
- 2) Здоровый образ жизни и профилактика заболеваний / Михаил Морозов. Учебное пособие: СпецЛит; Санкт-Петербург; 2013
- 3) Основы психологии здоровья /Ананьев В. А. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья.— СПб.: Речь, 2006. - 384 с.
- 4) Психология здоровья / Ю. Г. Фролова — «Высшая школа», 2014
- 5) Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г С. Никифорова. — СПб.. Питер, 2006. — 60 7 с

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ РСО – АЛАНИЯ

Гусова А. Д.

зав. каф. психологии, доцент, кандидат психологических наук, Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Осетинского государственного университета

имени Коста Левановича Хетагурова», г.Владикавказ E-mail:

albina-gusova@inbox.ru

Слободчиков И. М.

доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией дополнительного профессионального образования и инновационной деятельности Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г.Москва

E-mail: il_grant@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается образовательное пространство в среде РСО - А. В научной статье описывается сегодняшняя ситуация, по прошествии 14 лет после Бесланской трагедии. Анализируется реабилитационное образовательное пространство, в контексте педагогической и психологической с детьми, не имеющими нарушений в развитии и не входящими в группы риска, с точки зрения развития социальных девиаций. Представлен многолетний сравнительный анализ параметров образовательной среды школы.

Ключевые слова: реабилитационное образовательное пространство, микрокультура, эмоциональная и материальная взаимоподдержка.

PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF REHABILITATION EDUCATIONAL SPACE IN THE CONDITIONS OF THE REPUBLIC NORTH OSSETIA-ALANIA

Gusova A.D., Slobodchikov I.M.

Abstract: The article deals with the educational space in the environment of the Republic North Ossetia-Alania. The scientific article describes the current situation 14 years after the Beslan tragedy. The rehabilitation educational space is analyzed from the point of view of the development of social deviations in the context of pedagogical and psychological fields with the children who do not have development disorders and are not at a risk group. The article presents a long-term comparative analysis of the parameters of the school educational environment.

Key words: rehabilitation educational space, microculture, emotional and material mutual support.

В современных условиях образовательное пространство является важным периодом особенно в среде РСО - А и в настоящее время остается по-прежнему особо актуальной. Предпосылкой исследования, проводившегося нами на протяжении последних многих лет, явилось переосмысление и переоценка событий, связанных с терактом в г.Беслане 1 сентября 2004 года.

Анализируя психологическую ситуацию, сложившуюся в самом городе и во всём регионе А.Л. Венгер и Е.И. Морозова [1; 2] отмечали, что клановость и

тесные связи между соседями, характерные для Северной Осетии, как и вообще для кавказских микрокультур, играют двоякую роль - с одной стороны, они создавали возможность для эмоциональной и материальной взаимоподдержки. Так, никто из детей, лишившихся родителей, не был отдан в детдом, все они были взяты на воспитание родственниками или друзьями. С другой стороны, повышалась степень взаимного заражения отрицательными переживаниями. Элементы общинного образа жизни способствовали широкому распространению вторичной травматизации. В результате острое состояние наблюдалось и у многих людей, которые сами не были заложниками и не потеряли никого из ближайших родственников.

Рассматривая сегодняшнюю ситуацию, по прошествии 14 лет после Бесланской трагедии, необходимо отметить, что общий психологический фон остаётся достаточно напряжённым и по сей день [3]. Речь идёт не только о безусловных переживаниях, связанных с эмоциональной памятью родственников и друзей семей погибших и всех, в том или ином качестве, причастных к ситуации, но и о ряде отдалённых и отсроченных психологических эффектов, таких как устойчивое повышение фоновой тревожности, психоэмоциональная напряжённость, связанная с самим фактом отправления ребёнка в школу, развитие ряда сложных страхов, как у детей и так и у взрослых. При этом в данном случае, важно акцентировать внимание на эффекте эмоционального заражения – остаточные страхи взрослых в том или ином контексте транслируются на ситуацию развития ребёнка, провоцируя соответственно определённые аспекты детского поведения [5].

Сохраняющаяся хроническая посттравматическая ситуация по поводу Бесланской трагедии и следственные психологические эффекты, в частности высокая фоновая тревожность и психоэмоциональное напряжение у всех субъектов образовательных и социальных отношений, обуславливает острую необходимость разработки образовательной среды особого типа, которая направлена и нацелена на решение задач прежде всего психолого-психотерапевтического круга, не снимая при этом, классических

образовательных задач.

Отрешаясь от специфики конкретного региона, необходимо обратить внимание на важное обстоятельство - практически везде, где в качестве социального фона присутствует мультикультура, везде, где существует поле пересечения этносов и языков, соприкосновение культур и традиций, возникает особая проблема, связанная с обучением и воспитанием детей, проблема, которая заключается не только и не столько в необходимости учитывать все элементы всех национальных проявлений, но ещё и в том, что высока степень психологического напряжения, степень внутренней тревожности как родителей, так и педагогов и как следствие, разумеется, и детей. Это напряжение и эта тревога связаны с невольным ожиданием и даже, более того, с готовностью к возникновению острой ситуации, с пониманием того, что любой случайный фактор может сыграть роль детонатора этнического конфликта.

В такой ситуации возможен только единственный способ стабилизации, если не социальной, то образовательной ситуации, единственная возможность обеспечить детям, вне зависимости от возраста, культурной и этнической принадлежности ситуацию и психологической и, в известной мере, физической защиты – изменение характеристик собственно образовательной среды, образовательного пространства [4]. Введение в качестве главного принципа формирования динамики движения ребёнка по образовательной траектории изначальную готовность к кризису, построение, по-сути, упреждающей модели образовательного пространства.

Фактически речь идёт о смене акцентов, о создании не только, и не просто гуманистической, но в полной мере гуманитарной образовательной среды. Важно указать на изменение линий развития ребёнка в таком пространстве, дело в том, что изначально констатируемая постоянная тревога и напряжённость является своеобразным фактором «блокады» естественного органического развития, сам тревожный фон препятствует проявлениям свободы развития ребёнка, творчества, и напротив – способствует активации эмоциональных страхов, зажимов, специфической поведенческой модели.

Важно учитывать ещё одну принципиальную региональную особенность, свойственную опять - таки не только Кавказу, которая не может не являться значимым фактором анализа и социального образовательного пространства. Речь идёт об особом типе языковой культуры, которая сплетена как из собственно традиций языковых групп народов региона с одной стороны и русского языка, как основного разговорного языка и языка преподавания в школе. Зачастую нюансы, связанные с воспитанием ребёнка в пространстве родного языка накладываются на проблему многоязычия, поскольку к изучению русского языка, который далеко не во всех семьях является языком бытового общения, прибавляется обязательное изучение иностранных языков. В результате формируется не только поликультуральное, но и в полном смысле мультиязыковое пространство, в котором ребёнок не всегда просто адаптируется, и это тоже, безусловно необходимо учитывать, рассматривая проблематику создания защитной, поддерживающей или, в нашей терминологии реабилитационной образовательной среды.

Традиционно термин «реабилитационная» среда, в том числе и в психолого-педагогическом контексте, в абсолютном большинстве используется в приложении к категории «инклюзия» и подразумевает создание безбарьерного образовательного пространства для детей, имеющих нарушения развития разного генеза. Достаточно часто термин употребляется в контексте формирования социально-реабилитационного пространства для детей и подростков, имеющих различные нарушения поведенческого круга, в том числе по отношению к детям и подросткам с ювенально-девиантными проявлениями.

При этом из поля внимания выпадает большое количество «нормативных» детей, а понятие «педагогическая и психологическая реабилитация» сужается по смыслу и содержанию и не распространяется на многие категории детей и подростков, что с нашей точки зрения не только не верно, но и, безусловно не отвечает современным задачам формирования и развития полноценного образовательного пространства. Говоря о новом наполнении понятия «реабилитация», и используя его как понятие «образовательного ряда», мы

говорим не только о пространстве восстановления детей и членов их семей в ситуации длительного воздействия последствий кризисного события, и соответственно содержательном и технологическом наполнении этого пространства. Мы говорим о том, что сам факт поступления ребёнка в школу и движения в рамках образовательной траектории, даже без учёта вышеотмеченных факторов, может рассматриваться как ситуация хронизирующегося стресса, требующего специальных мер профилактики и разработки специальных технологий сопровождения, прежде всего психологического порядка. И реабилитационное образовательное пространство это именно то пространство, когда термины «абилитация», понимаемая как адаптация к новой ситуации и неизбежная психологическая травматизация в связи с этим процессом, спрягается с термином «реабилитация», который ослабляя своё изначальное содержательное наполнение, возвращается, как ни удивительно, к своему первоначальному смыслу – восстановление цельности, органики детских социальных и психологических реакций, преодолению разного уровня и сложности психологических барьеров, возникающих в процессе образовательного движения. В ситуации анализа соотношения абилитационных и реабилитационных образовательных процессов необходимо учитывать систему факторов, связанных с разнообразием особенностей и проявлений детей и подростков в этнокультурном, и как отмечалось выше - мультиязыковом - пространстве, а также элементы социальной и психоэмоциональной напряжённости и значительного усложнения внутриобразовательных отношений.

В многомерной экспериментальной работе, которая проводилась нами на базе конкретного образовательного учреждения (школы 8 г.Беслана) и который включал в себя целые ряды специальных, векторных частных исследований, от изучения динамики тревожности у детей от момента поступления в школу, до момента выхода из начальной школы в среднюю, до исследования ожиданий родителей -представителей разных этнических групп и установок и мотивации педагогов, многие из которых, к слову, тоже являются представителями

различных национальных и культурных групп нами ставилась одна единственная по-сути, глобальная задача – создание такого пространства школы, которое не декларируемо, а действительно, на самом деле обеспечивало бы возможность не только полноценной адаптации к системе образования как детей, так и взрослых, не просто создавало бы условия для комфортного взаимодействия всех, кто в нём находится, от родителей детей, до административного и технического персонала школы, не только давало бы возможность максимального само проявления как детям -учащимся, так и педагогам, но вместе со всем этим создавало бы пространство эмоциональной стабильности, зону психологической не напряжённости, среду, которая вместе с образовательной траекторией реализует и принципы психологической реабилитации – снимая и невилируя стрессы, предлагая субъектам среды не конкуренцию, но кооперацию, не стремление к достижению формального результата, но возможность полноценно общаться, не стесняясь ни возраста, ни иных любых характеристик, связанных с уровнем развитием.

Мы в достаточной степени изменили само физическое пространство кабинетов и рекреационных помещений, создав единую систему зон творчества - каждая из которых является структурной и содержательной единицей образовательного пространства.

Очевидно, что создание подобной модели потребовало и кропотливой работы, связанной с отбором и мотивацией педагогического коллектива не просто на деятельность по обучению детей, но на ситуацию образовательного личностного творческого развития, как в отношении себя, так и в отношении обучающихся.

Следовательно, мы в полной мере отдаём себе отчёт, что реализованная нами образовательная модель – отнюдь не рядовая школа, это по-сути, серьёзное исключение из среднестатистического правила, эта модель до известной степени идеалистична, может быть даже почти утопична, с точки зрения существующих социальных вызовов, однако она не только доказала свою «выживаемость», социальную, психологическую и педагогическую состоятельность, но и

позволила сформировать и описать целый ряд инновационных педагогических принципов и методов работы с детьми разных возрастов, с разной степенью готовности к школе и разными социальными и образовательными установками, а также с родителями и педагогами.

Таким образом, многолетний сравнительный анализ параметров образовательной среды школы, о которой идёт речь, динамики изменения этих параметров, с аналогичными параметрами среды других школ региона даёт убедительное доказательство успешности и эффективности разработанной модели.

Библиографический список

1. Венгер А.Л. Десятникова Ю.М. Групповая работа со старшеклассниками, направленная на их адаптацию к новым социальным условиям // Вопросы психологии. 1995. - № 1. С.25-33
2. Венгер А.Л., Морозова Е.И. Культурно-историческая психотерапия // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012, № 3, С. 1-19. [Электронный ресурс]: Режим доступа: URL:<http://http://www.psyanima.ru/journal/2012/3/2012n3a1/2012n3a1.1.pdf>
3. Гусова А.Д. Психозэмоциональное переживание, проявляющееся через тревогу// Азимут научных исследований: педагогика и психология. Издательство: Некоммерческое Партнерство «Институт направленного образования» (Тольятти), № 3 (16). 2016 – С. 249-251
4. Гусова А.Д. Формирование реабилитационного образовательного пространства в мультязыковой среде // Материалы Международной научно-практической конференции. М.: 2019. МАНПО. С. 376-379
5. Гусова А.Д., Ряшина В.В., Дубова Е.В. Изучение и профилактика неблагоприятных эмоциональных состояний у современных подростков в ходе разработки культурно-образовательных проектов// Вопросы психического здоровья детей и подростков, 2018(18), № 3.- С.73-82

ВИДЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТАКТА

Евдокимова Е.Г.

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики, факультет психологии, Саратовский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского
e-mail a1-ero@yandex.ru

Метлева Е.П.

Магистрант кафедры педагогики, факультет психологии, Саратовский государственный
университет имени Н. Г. Чернышевского
E-mail katythebest@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается специфика взаимодействия педагогов и родителей в условиях дополнительного образования на основе педагогического такта как меры влияния в зависимости от степени их вовлеченности. Показано, что в случае «наставничества» педагог может передавать информацию заинтересованным родителям, необходимую для развития языковых способностей ребенка при овладении им иностранного языка. В том случае, когда взаимодействие выстраивается как «обмен мнениями», педагог и родители совместно принимают решение о способах развития ребенка.

Для вовлечения родителей и учащихся в процесс овладения иностранным языком предложены авторские анкеты, построенные с учетом когнитивного стиля учения.

Ключевые слова: виды взаимодействия педагогов и родителей, педагогический такт, языковые способности, дополнительное образование.

TYPES OF INTERACTION OF TEACHERS OF ADDITIONAL EDUCATION WITH PARENTS OF PUPILS ON THE BASIS OF PEDAGOGICAL TACT

Evdokimova E. G., Metleva E. P.

Abstract. The article substantiates the specifics of interaction between teachers and parents in the conditions of additional education on the basis of pedagogical tact as a measure of influence depending on the degree of their involvement. It is shown that in the case of "mentoring" the teacher can transmit information to interested parents necessary for the development of the child's language skills in mastering a foreign language. In the case where the interaction is built as an "exchange of views", teachers and parents together decide on ways to develop the child.

In order to involve parents and students in the process of mastering a foreign language, author's questionnaires are proposed, which are built taking into account the cognitive style of teaching.

Key words: types of interaction between teachers and parents, pedagogical tact, language skills, additional education.

Среди характеристик современной социальной ситуации развития отмечается недостаточное развитие коммуникативной сферы, а также познавательной самостоятельности учащихся [Фельдштейн 2012]. Одним из путей решения данного вопроса считается индивидуальный подход к учащимся, реализуемый в гармонии формального и неформального (дополнительного) образования.

В новом образовательном стандарте делается акцент на разработке

образовательных траекторий, объединяющих требования основной программы и запросы, связанные с индивидуальными особенностями учащихся. Применительно к дополнительному образованию, основным предназначением которого является удовлетворение меняющихся индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей детей, индивидуальный подход реализуется на основе запроса, поступающего от учащихся. Сближение данных видов образования позволяет гармонизировать процессы социализации, познавательного и личностного развития учащихся, связанных с обучением и коммуникативными практиками.

Если в общеобразовательном учреждении учащиеся получают возможность развивать свои способности в русле образовательной программы, в той группе и с теми педагогами, которую определяет школа, то в сфере дополнительного образования появляется возможность выбора ими направления развития, тех педагогов и группы, с которыми предстоит взаимодействие.

Основанием, определяющим необходимость и возможность взаимодействия педагогов, родителей и учащихся как субъектов образования (как формального, так и неформального, например, в дополнительном образовании, далее ДО), выступает единство их общественной функции [Федеральный закон «Об образовании»]. Таким образом, оптимальная реализация индивидуального подхода в образовании предполагает единство усилий всех субъектов образовательного процесса.

Однако практика показывает, что индивидуальный подход в дополнительном образовании реализуется не всегда. Например, нами выявлено, что зачастую при организации обучения иностранным языкам в ДО педагоги не учитывают запросы родителей, так же как индивидуальные способности учащихся не получают нужного внимания. В данном случае можно говорить о недостаточном соблюдении педагогами такта как меры целесообразности влияния [Страхов, С.4]. В нашем рассмотрении такт может проявляться в учете педагогом дополнительного образования особенностей готовности родителей и детей к взаимодействию с педагогами.

Порой педагоги не учитывают степени готовности родителей к взаимодействию и применяют единообразные приемы взаимодействия для групп с разной степенью вовлеченности. В литературе подчеркивается, что зачастую и детская вовлеченность, и интересы не учитываются, а заменяются взрослыми запросами к педагогам ДО, что объясняется стремлением родителей подготовить детей к усложняющимся условиям жизни за счет освоения ими техник письма, счета, иностранного языка [Копейкина, Белякова 2017; Самохвалова, Румянцев 2017].

Следствием данного положения дел авторы видят в снижении возраста появления детской самостоятельности и повышению интенсивности учебной нагрузки, противоречащей возможностям детей. В качестве причины недостаточного участия родителей в разработке совместного с педагогом образовательного маршрута определена слабая осведомленность в индивидуальных особенностях ребенка. Кроме того, особенностью родительского воспитания считается отсутствие методического опыта.

Таким образом, имеется противоречие между возможностями, которые заложены в ДО, и недостаточностью условий их осуществления на практике. В таком случае, возникает вопрос о путях восстановления согласия педагогов, детей и родителей в обеспечении индивидуального подхода в условиях ДО. Для поиска ответов на данный вопрос, обратимся к пониманию взаимодействия как реализации педагогического такта, способствующего определить меру и характер влияния на основе вовлеченности родителей и индивидуальных способностей учащихся, их запросов и интересов. В нашем рассмотрении, в зависимости от вида взаимодействия зависит и способ подачи информации об индивидуальных особенностях учащихся; кроме того, для вовлеченности детей и родителей в процесс освоения иностранного языка в условиях ДО может помочь беседа на основе анкет, направленных на ознакомление с их потребностями и ограничениями.

В качестве внутреннего фактора, побуждающего всех субъектов дополнительного образования к взаимодействию, можно выделить

заинтересованность педагогов ДО в помощи родителям при определении характера общего развития и специфики учебной деятельности детей. Для решения данной задачи разработана система психодиагностики, позволяющей на начальном этапе обращения родителей в ДО определить приоритетные направления для развития детей и разработать этапы адаптивного периода [Копейкина, Белякова 2017: 31].

Указанная модель взаимодействия педагогов и родителей основана на предположении о заинтересованности родителей в данном виде взаимодействии и направлена на восполнение недостаточности методических знаний родителей об организации процесса развития. Данный вид взаимодействия нами обозначен как «наставничество» на основе того, что педагог ДО направляет действия родителей, выявляет особенности детей и помогает родителям принимать основные решения по развитию его способностей.

В том случае, когда родители выстраивают «параллельную линию воспитания», то есть они проявляют заинтересованность в развитии способностей своего ребенка, но не стремятся к сотрудничеству с педагогами ДО, данное взаимодействие осуществляется не в виде наставничества, а виде «обмена мнениями» по поводу успешности того или иного метода/ приема применительно к данному ученику. В таком случае педагог и родитель выступают на равных в процессе развития способностей ребенка: родитель может спросить совета у педагога, а может и сам предложить собственное видение для решения вопросов конкретной ситуации.

Представление о разных видах обращения за информации об индивидуальных особенностях учащихся между педагогом и родителями обретает особую значимость, когда речь идет о педагогическом взаимодействии в процессе дополнительного изучения учащимися иностранного языка, основанного на развитии языковых способностей в коммуникативных практиках. В ситуации «наставничества» родители готовы к тому, что в домашней обстановке будут продолжать обеспечивать развитие языковых

способностей ребенка на основе информации о путях работы, методах и приемах, полученной от педагога.

В случае взаимодействия как «обмена мнениями» родители наряду с педагогом вовлечены в осознание индивидуальных особенностей своего ребенка и готовы к сотрудничеству с педагогом по поводу способов их развития.

Известно, что развитие языковых способностей требуют как обращение к логическим способностям человека, так и его коммуникативным способностям, а также мотивации к их развитию, что основывается на всех основных видах взаимодействия ребенка с другими людьми, связанных с речевой деятельностью.

Основанием для реализации индивидуального подхода при изучении иностранного языка можно выделить несколько показателей.

1. Определение, к какой группе относится ученик: ориентирован ли он прежде всего на анализ, или относится к тем, кто ориентирован на память при изучении языка.

Те учащиеся, которые ориентированы на анализ, опираются на правила, которые образуют формальный аспект языка. Их представления о языке прогрессивно усложняются. Учащиеся, которые осваивают язык на основе мнемических способностей хранят в памяти значительный запас образцов для коммуникации. Для данной группы учащихся сложность материала менее важна, чем его доступность.

Сочетание данных способностей позволяет выделить следующие варианты (или *профили способностей учащихся*): высокий уровень развития памяти и аналитических способностей, высокий уровень развития памяти и низкий уровень аналитических способностей, низкий уровень развития памяти и высокий уровень аналитических способностей. Внимательные и заинтересованные родители могут определить наличие данных профилей у своего ребенка до начала занятий в ДО, что позволит принять обоснованность последующих рекомендаций педагога или организовать с ним обмен мнениями.

2. Кроме профиля языковых способностей индивидуальный подход к учащимся может выстраиваться на основе особенности их когнитивного стиля,

или познавательных предпочтений что зачастую осознается как предпочтительный способ восприятия и хранения информации, то, как человеку нравится учиться [Холодная 2004; Сергеев 2010; Keefe 1997]. В качестве основных особенностей считаются *аналитический склад* ума, когда главное внимание уделено разбору проблемы на составляющие элементы, и *холистический*, когда учащиеся предпочитают рассматривать проблему целиком, ценят пример, контекст изложения. «Аналитикам» удастся глубже рассмотреть проблему, выявить ее взаимосвязи, но сложно удаётся общение в группе. «Холистики» предпочитают разбирать не абстрактную, а конкретную ситуацию, что удастся сделать в коммуникации по рассматриваемым вопросам.

Данные характеристики являются достаточно наглядными, что позволяет родителям выявить их у ребенка на самых ранних этапах развития. Однако, даже имея представление об индивидуальных особенностях детей, не каждый родитель готов их учитывать, принимая за строптивость или неразвитость общих способностей. В таком случае педагог может обратить внимание родителя на преимущества имеющихся у ребенка индивидуальных особенностей, описать те задачи, которые ему под силу. Такое взаимодействие, основанное на совместных усилиях взрослых, способствует тому, что ученик сможет расширять репертуар применения способов познавательной работы в зависимости от задачи.

Для того, чтобы выявить основные установки родителей в предстоящем взаимодействии разработана Анкета №1, направленная на выявление ожиданий, пожеланий, а для выявления осведомленности об интересах и трудностях детей, предложена Анкета №2.

Для знакомства с интересами, ожиданиями и индивидуальными особенностями учения самих детей предложена следующая Анкета №3.

Применение педагогом бесед на основе разработанных анкет позволило выявить разные типы взаимодействия педагога с учащимися и их родителями, повысить заинтересованность в процессе взаимодействия, что обосновывает разработку вариантов путей налаживания взаимодействия в условиях ДО.

Таким образом, определение установок родителей на характер взаимодействия с педагогом в дополнительном образовании позволяет приблизиться к реализации индивидуального подхода к учащимся при обучении иностранного языка в ДО. Поскольку кроме взаимодействия педагогов с родителями, на реализацию индивидуального подхода оказывает влияние и вовлеченность самих учащихся, важно обеспечить данную вовлеченность на основе их осмысления собственного желания к изучению языков, а так же способов и препятствий в данном процессе.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции от 25.12.2018 года. [Электронный ресурс]. URL: <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html>
2. Копейкина Н. Б., Белякова Н. В. Организация взаимодействия с родителями обучающихся Центра дополнительного образования детей в рамках реализации личностно-ориентированной модели с. 22-35 // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2017. №2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-vzaimodeystviya-s-roditelyami-obuchayuschih-sya-tsentra-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detei-v-ramkah-realizatsii> (дата обращения: 01.02.2019).
3. Самохвалова А. Г., Румянцев Ю. В. Степень удовлетворенности родителей воспитательной деятельностью образовательных организаций и пути оптимизации взаимодействия семьи и школы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. №3. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stepen-udovletvorennosti-roditeley-vospitatelnoy-deyatelnostyu-obrazovatelnyh-organizatsiy-i-puti-optimizatsii-vzaimodeystviya-semi> (дата обращения: 07.02.2019).
4. Сергеев Ф.С. Инструменты обучающей среды: интеллект и когнитивные стили [Электронный ресурс]. URL: http://iedtech.ru/files/journal/2010/4/4_2010_28-39.pdf
5. Страхов И.В. Психология педагогического такта. Издание Саратовского университета. 1966. 274с.
6. Фельдштейн Д. И. Современное Детство как социокультурный и психологический феномен // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-detstvo-kak-sotsiokulturnyy-i-psiologicheskiy-fenomen> (дата обращения: 07.02.2019).
7. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер. 2004. 384 с:
8. Keefe J.W. Learning styles: An overview // NASSP's Student learning styles. Diagnosing prescribing programs. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals, 1979.

ИНТЕГРАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО И ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Залесный С.А.

Магистрант 2 курса (направление «Педагогическое образование»)
факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,
e-mail: zcj1oh@gmail.com

Аннотация. В статье отмечается существующее противоречие между предметным и региональным содержанием дидактического материала в начальном математическом образовании. Предлагается авторская классификация региональных задач, намечаются пути интеграции предметного и регионального компонентов.

Ключевые слова: начальное математическое образование, региональный компонент, статистические задачи, классификация региональных задач.

INTEGRATION OF REGIONAL COMPONENT AND GENERAL EDUCATION CONTENTS IN PROCESS OF CREATING OF MATHEMATICAL EXERCISES FOR ELEMENTARY SCHOOL

S.A. Zalesny

Abstract. The article considers the presence of contradictions between regional component and general education contents of didactic materials at elementary school's math education. The author offers a new classification of mathematical exercises with regional contents and a few possible ways to integrate both regional component and general education content in an exercise.

Key words: math education at elementary school, regional component in education, classification of mathematical exercises with regional contents.

Необходимость введения регионального компонента в общем образовании определяется законом «Об образовании в Российской Федерации», а также концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Указывается, что целью использования региональных материалов является формирование целостных знаний о родном крае, развитие творческих и исследовательских умений, воспитание любви и уважения к историческому и литературному наследию малой родины – в том числе и на уроках математики. ФГОС ориентирует педагогов на образование целостной образовательной среды, «учитывающей историко-культурную, этническую и региональную специфику» [1, с. 22].

В рамках решения данной проблемы пишутся программы и издаются сборники задач – такие, как сборник Е.С. Стукаловой, предлагающий

региональные задачи для начальных школ Башкортостана [2]. В то же время многие из этих задач обращаются к региональному компоненту лишь условно. Например:

Численность учащихся МОБУ СОШ с. Октябрьское в 2006 году составляла 229 человек. В 2012 году их численность насчитывала 139 учащихся. Каковы изменения численности учеников в данной школе?

Формально задача составлена на материале региональной статистики, однако она бесполезна с точки зрения целей, которым служит введение регионального компонента. Непонятно, каким образом данные о снижении количества учащихся в одной из сельских школ Башкортостана поспособствуют воспитанию патриотизма и любви к малой родине. С точки зрения предметных целей, избыточное количество посторонней информации в задаче скорее вредно, так как отвлекает решающего и мешает ему абстрагироваться от условия конкретной задачи и перейти к ее математическому смыслу. Примером может служить следующая задача:

Первое кумысолечебное заведение было открыто в 1854 г. в с. Богдановка Самарской губернии. В настоящее время кумысолечение наиболее развито в Башкирии. Некоторые кумысолечебные санатории были основаны в башкирских степях еще в XIX веке. В одном из них, кумысолечебном санаторий имени Чехова, в начале XX века лечился Антон Павлович. Сколько лет существует практика кумысолечения?

С точки зрения математики полезную информацию здесь несут только первое и последнее предложения. Таким образом, одной из проблем введения регионального компонента на уроках математики состоит в том, что предметные цели – развитие умения выделять в важное и второстепенное, обучение формальной записи условия – могут входить в противоречие с целями введения регионального компонента. Фиксируя на доске или в тетради условие приведенной выше задачи, обучающийся должен будет записать:

Основание кумысолечения – 1854 г.

Сейчас – 2019 г.

Прошло - ? лет.

Информация о Чехове будет отмечена как незначимая для решения задачи, в то время как с точки зрения краеведения именно эта информация здесь имеет наибольшую значимость, а числа и вопрос задачи могли бы быть любыми. Разрешению данного противоречия, как нам кажется, могло бы послужить использование задач, где названия регионов и исторических личностей были бы не просто частью оформления вопроса, но играли бы роль в самом процессе решения.

Прежде всего постараемся разобраться в том, какой именно объем учебного материала покрывают задачи с региональным содержанием. Сборник задач Е.С. Стукаловой включает четыре раздела: «Природа Башкортостана», «История родного Башкортостана», «Культура народов Башкортостана» и «Сказка ложь да в ней намек...». С точки зрения подготовки к уроку математики разделение задач по тематике их условия представляется бессмысленным: в поисках задач на определенную предметную тему педагогу потребуется просмотреть всю книгу. Потому введем классификацию региональных задач, основанную на их математическом содержании:

1. **Вычислительные задачи.** Любую вычислительную задачу можно изменить, добавив в нее региональные данные. Однако, как уже указывалось выше, простое добавление в условие названия региона или местного туристического объекта не поможет достичь целей краеведческого обучения. Приведем пример из сборника Н.Е. Скриповой [3], изданного Челябинским институтом переподготовки и повышения квалификации работников образования:

Петя отдыхал на озере Тургояк 7 дней, а Оля на 3 дня больше. Сколько всего дней отдыхали Петя и Оля вместе?

Задачи данного типа могут быть и более интересны:

В походах в Сибирь из 500 Ермаковых казаков на Русь вернулось 18% человек, из 133 участников похода Пояркова на Амур уцелело 37,6% человек, а в

экспедиции Дежнева из 100 человек в живых осталось $\frac{3}{25}$. Определите количество не вернувшихся людей из экспедиций (задача для 5 класса, автор – Н.А. Корощенко) [4].

Однако общий принцип решения вычислительных задач все равно состоит в том, чтобы абстрагироваться от практического значения чисел. В лучшем случае обучающимся может запомниться необычное условие, однако из самого процесса решения (и, следовательно, обучения) региональное содержание оказывается исключено.

2. Геометрические задачи. Такие задачи отличаются высокой степени наглядности. Поскольку теоретические познания младших школьников в геометрии сильно ограничены, в основном ведется работа с рисунком. Пример геометрической задачи с региональным содержанием можно найти в [5]:

На Кумысной поляне остались небольшие участки территории, на которых не посажены деревья. Найдите площадь участка, его периметр и рассчитайте сколько саженцев потребуется для посадки в соответствии с правилами.

Даны план местности и нормы посадки деревьев:

Расстояние древесного столба от стен – не менее 5-ти метров.

Нормы посадки деревьев и кустарников вблизи проезжей части гласят: куст находится не менее, чем в 1,5 м от дороги, дерево – 3 м.

Расстояние между рядами и между деревьями в ряду должно быть 6 метров.

Деревья отдаляются от газопровода, теплопровода и электрокабеля на 2 м.

Хотя привязка к региональной теме кажется здесь искусственной, нельзя отрицать, что условие задачи содержит несколько интересных познавательных фактов (правила посадки деревьев), которые не поданы как часть оформления, а играют непосредственную роль в решении задачи. Такие практико-

ориентированные задания не только куда лучше подходят для подачи междисциплинарного (в том числе и краеведческого) материала, чем чисто вычислительные задачи, но и представляют интерес с предметной точки зрения, так как их решение не сводится к применению стандартных заученных приемов. Прежде, чем приступить к решению задачи, обучающийся должен усвоить дополнительные правила, действующие в рамках данного условия. Вместе с этими правилами будет усвоен и включенный в них краеведческий материал.

3. Задачи на сравнение. Рассмотрим пример:

Напишите города: Уфа, Кумертау, Нефтекамск, Октябрьский, Салават, Сибай, Ишимбай, Стерлитамак в последовательности по мере возрастания численности населения.

Уфа – 1081669 человек

Кумертау – 66558 человек

Нефтекамск – 134693 человек

Октябрьский – 110667 человек

Салават – 155464 человек

Сибай – 63981 человек

Ишимбай – 66065 человек

Стерлитамак – 274382 человек [2].

В случае необходимости сложность задачи можно изменить, изменив вопрос на «какой из городов Башкортостана занимает первое/второе/третье место по численности населения?». Такие задачи не требуют сложных вычислений и высокого уровня абстрагирования, и потому больше подходят для введения регионального компонента, чем вычислительные задачи. В процессе решения обучающимся на каждом шаге приходится возвращаться от числовых значений к объектам, которые ими характеризуются. Это способствует запоминанию краеведческой информации.

4. Математические ребусы и головоломки. В таких заданиях математический смысл отходит на второй план, а акцент делается на подаче материала. Здесь уместно введение регионального компонента. Пример из

сборника Е.С. Стукаловой [2]:

Расшифруйте название мужской одежды башикир, которая напоминает тканевый халат. Для этого вычислите:

Э	$10372 - 10300 =$		Л	48: (125 - 41 · 3) =	
Е	$89 · 5 - 300 =$		Н	$100 - 4 · 13 =$	

Ответ:

145	24	72	48

В данном случае обучающийся на получает краеведческие данные в качестве готового фрагмента информации, а вынужден добывать их, решая задачу. Занимательные задания такого рода представляются нам наиболее прямым и эффективным методом подачи регионального компонента. Разумеется, количество математических головоломок, которые преподаватель может дать обучающимся на уроках, сильно ограничено.

5. Статистические задачи. Такие задачи как правило используют таблицы или диаграммы с данными и предлагают обучающемуся найти или проанализировать определенную информацию [5]. Использование региональной статистики при составлении задач позволяет решить проблему с поиском подходящих данных – таким образом, введение регионального компонента в данном случае оправдано даже в отрыве от его воспитательного значения. Кроме того, при работе с табличными данными обучающийся оперирует тройками типа «объект-величина-значение» – следовательно, в его сознании создается устойчивая связь между объектами регионального значения и их свойствами. Рассмотрим пример такой задачи:

Численность население крупнейших городов Саратовской области, можно представить в виде диаграммы, она представлена ниже.



Пользуясь диаграммой, выполните следующие задания:

- 1) Определите, в каком из крупнейших городов Саратовской области наименьшая численность населения?
- 2) Определите, в каком из крупнейших городов Саратовской области наибольшая численность населения?
- 3) На сколько больше численность населения г. Энгельса, чем численность г. Вольска?
- 4) Сравните численность населения г. Саратова и г. Балаково, результат запишите с помощью знаков < или >.
- 5) Найдите разницу численности населения г. Энгельса и г. Балашова [6].

Как видно из примера, статистическая задача включает в себя ряд вопросов по региональной тематике, для ответов на которые обучающиеся будут пользоваться наглядным материалом – диаграммой. Значения величин не отделяются от объектов, которые эти величины характеризуют, на все время решения задачи, как это происходит при решении вычислительных задач. Работа ведется не с отвлеченными числами, а с данными, имеющими конкретное значение. Следует отметить и то, что региональная привязка не является здесь искусственной – напротив, без нее задача не имела бы смысла.

Таким образом, статистические задачи хорошо подходят для введения регионального компонента. К сожалению, знаний младших школьников пока еще недостаточно, чтобы полностью реализовать потенциал таких задач – так, они не

могут рассчитать долю населения Саратова во всем населении Саратовской области (или долю населения Саратовской области в населении страны и т.п.). С другой стороны, просто сравнивать числа из таблиц и диаграмм может быть слишком просто для обучающихся 3-4 класса. Таким образом, составление подходящих задач, имеющих и региональное, и предметное значение, требует немалых творческих усилий от педагога.

Опираясь на предложенную классификацию, сделаем выводы о том, каким требованиям должна отвечать хорошая задача с региональным компонентом:

- Это должно быть нестандартное задание или задание повышенной сложности. Просто задание на уже известный вычислительный прием будет быстро решено. Чем сложнее задача, чем дольше обучающимся приходится изучать ее условие – тем лучше будет усвоен краеведческий материал.

- Региональные данные должны быть существенны для решения задачи. Анализируя условия, обучающиеся будут отделять существенную часть условия, с которой они продолжит работать, от данных, которые не окажут влияния на процесс решения. Будет методически неверно акцентировать внимание обучающихся на несущественных данных – следовательно, мы должны составить задачу так, чтобы региональные данные оказывали непосредственное влияние на ход решения.

- Желательно, чтобы не только условие, но и ответ задачи имел региональное значение. Факты, обнаруженные обучающимися в результате решения задачи, запомнятся лучше, чем предоставленные им в готовом виде.

- Желательно также, чтобы задача представляла практический интерес и/или затрагивала важную проблему регионального значения (озеленение, строительство школ и т.п.) – это позволит обучающимся почувствовать себя причастными к решению проблем родного края. Особенно хорошо этому требованию соответствуют статистические и геометрические задачи.

- Важно, чтобы задача не просто содержала региональные данные, но

действительно отвечала целям введения регионального компонента – выходящим далеко за рамки обычного информирования обучающихся о численности населения родного края и характеристиках местных природных и архитектурных объектов. Основная роль, отводящаяся здесь математике, как практико-ориентированной дисциплине – на примере задач показать необходимость работ по благоустройству, развитию, решению демографических и логистических проблем родного края.

- В то же время региональные задачи должны отвечать предметным целям и задачам, соответствовать уровню подготовки обучающихся в конкретном классе и т.п. – то есть соответствовать всем требованиям к задачам без регионального компонента.

Из данных положений следует, что отбор задач с региональным компонентом должен быть гораздо более строгим – и в случае, если такой отбор не был проведен авторами существующих региональных сборников, его придется провести педагогу. В то же время встает вопрос о необходимости составления специальных сборников, ориентированных на использование с распространенными в регионе УМК – в случае Саратовской области это в первую очередь «Школа России» и «Перспектива». Материал в сборниках должен быть изложен по предметным темам согласно программе, а при составлении задач следует консультироваться как с методистами-математиками, так и со специалистами-краеоведами – только тогда задания будут соответствовать как предметным целям, так и целям регионального обучения.

На данный момент следует признать, что подбор заданий для введения регионального компонента осуществляется большинством педагогов индивидуально, что затрудняет для исследователей сбор данных о положительном и отрицательном опыте введения региональных задач. Мы считаем, что существует необходимость более масштабного и централизованного исследования в данной области.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. М., 2011. 33 с.
2. *Стукалова Е.А.* Национально -региональный компонент на уроках математики в начальной школе – часть Федерального государственного образовательного стандарта [Электронный ресурс]. Уфа, 2014. 27 с. URL: <https://infourok.ru/material.html?mid=29611> (дата обращения: 12.10.2019).
3. В родном краю. Математика [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Н. Е. Скрипова, О. А. Гороя, Л. А. Глухарёва, М. А. Кройтор, Т. В. Яковлева. Челябинск, 2016. 36 с.
URL:<https://ipk74.ru/upload/iblock/606/6066127d695866006b12fcce2882ca36.pdf> (дата обращения: 12.10.2019).
4. *Корощенко Н.А.* Математические задачи с региональным содержанием как средство формирования универсальных учебных действий у учащихся 5-6 классов// Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. [Электронный ресурс]. URL <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21391> (дата обращения: 12.10.2019).
5. *Фаддейчева Т.И., Резник А.А., Волкова Е.С.* Использование краеведческого материала и статистических данных при изучении математики в начальной школе//Актуальные вопросы начального естественно-математического образования: сборник научных трудов. Саратов, 2018. С. 47-57.
6. *Волкова Е.С.* Использование статистических данных при изучении математики в начальной школе: бакалаврская работа. Научн. рук. Т.И. Фаддейчева. Саратов, 2018. 65 с.

СООТНОШЕНИЕ СУБЪЕКТНЫХ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ¹

Зиновьева Д.М.

Заведующий кафедрой психологии, канд. психол. н., доцент, Волгоградский институт управления – филиал ФГБОУ ВО "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Волгоград
zinovyeva.dina@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены меры соотношения субъектных и межличностных характеристик в зависимости от уровня благополучия личности. Предполагается, что психологическое благополучие как социально-психологическое образование опосредовано особенностями субъектных характеристик и межличностных отношений. Психологическое благополучие может быть категорией, интегрирующей и опосредующей интерпсихические и интрапсихические процессы. В исследовании приняли участие 376 человек в возрасте от 18 до 65 лет – жители г. Волгограда, Саратова, Астрахани, Москвы, Санкт-Петербурга. Исследование направлено на определение субъектных и межличностных параметров и предикторов благополучия личности.

Ключевые слова: субъектность, психологическое благополучие; личность; активность.

RELATIONSHIP OF SUBJECT AND INTERPERSONAL CHARACTERISTICS WITH PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Zinovieva M.D.

Abstract. The article discusses the ratio of subjective and interpersonal characteristics, depending on the level of well-being of the individual. It is assumed that psychological well-being as a socio-psychological formation is mediated by the characteristics of subjective characteristics and interpersonal relationships. Psychological well-being can be a category that integrates and mediates interpsychic and intrapsychic processes. The study involved 376 people aged 18 to 65 years residents of Volgograd, Saratov, Astrakhan, Moscow, St. Petersburg. The study aims to determine the subjective and interpersonal parameters and predictors of personal well-being.

Key words: subjectivity; psychological well-being; activity, personality.

Благополучие человека психологическое и материальное является магистральной темой современных практики управления и научных изысканий различных профилей. Позитивная психология – это направление, изучающее человека сегодняшнего [1]. Исследования феномена психологического благополучия в контексте здоровья, возраста, нейропсихологических процессов, кросскультурного сравнения, социальной активности, методов диагностики ведутся как за рубежом, так и в России [2,3,4].

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект №19-013-00401 «Субъектные и межличностные предикторы психологического благополучия».

Под нашим руководством ведутся исследования психологического благополучия в контексте межличностных отношений и межличностного поведения, например, выявлено, что позитивные объектные отношения существенно и качественно повышают уровень психологического благополучия человека [5,6]. Нами выявлены устойчивые тенденции трансгенерационной передачи состояния психологического благополучия [7]. Благополучный человек характеризуется теплотой и близостью отношений с родителями в детстве, а во взрослости имеет и поддерживает позитивные отношения с дальним и ближним социальным окружением.

В целях развития данного направления исследований нами поставлен вопрос о соотношении субъектных характеристик и психологического благополучия личности. Историю постановки и исследования проблемы субъектности можно считать достоянием отечественной психологической науки (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.А. Петровский, В.А. Слободчиков и др.) [8,9], а современное российское научное поле обращается к уточнению содержания, онтогенеза и диагностики явления (Е.А. Сергиенко, Т.П. Скрипкина, М.А. Щукина, и др.) [10,11]. Субъектность как ценнейшая категория, введенная и разрабатываемая отечественными психологами, имеет колоссальный эвристический потенциал для понимания внешнего развертывания субъективной психической реальности человека, его активности, деятельности, поведения.

Субъектность и психологическое благополучие личности можно отнести к метасистемным образованиям, имеющим свою внутреннюю сложную структуру и иерархию элементов. Эти два феномена, предположительно, являются значимыми инстанциями, компонентами, также, вероятно, предикторами зрелости личности. Обе эти психологические инстанции можно отнести как к процессам, так и к состояниям, так как они одновременно имеют гомеостатические и гетеростатические характеристики, в зависимости от параметров субъективной психической реальности, внешней реальности, а также этапа онтогенеза личности и индивида.

В целях уточнения компонентов психологического благополучия в его практически-жизненном понимании в России нами было проведено полуструктурированное интервью о психологическом благополучии с 38 испытуемыми от 18 до 55 лет (контент-анализ проведен дипломницей Т. Пазухиной). Всего было задано 19 вопросов, например: «Как Вам кажется, кого можно назвать благополучным человеком?», «Опишите благополучного человека. Какой он?», «Вы считаете себя благополучным человеком? В чем это выражается?», «Как Вам кажется, в какой период вашей жизни Вы были наиболее счастливы? Почему?», «Какие события в Вашей жизни больше всего повлияли на Ваше благополучие?».

Проанализировав все полученные вербальные индикаторы, мы выявили следующие категории психологического благополучия: отношения; чувство компетентности; гармония и самопринятие; достижение цели; финансовое благополучие и достаток; развитие и самореализация; восстановление ресурсов; благополучие страны. Интересно, что из 270 единиц счета 101 единица была отнесена к категории «семья». При анализе компонентов благополучия в зависимости от возраста респондентов получены следующие данные:

1. Группа испытуемых до 35 лет к наиболее значимым параметрам благополучия относит семью (42% единиц) и самореализацию (15% единиц).

2. Группа испытуемых от 35 до 55 лет к наиболее значимым параметрам благополучия относит детей (38% единиц) и семью (19% единиц).

В сопоставлении с моделью К. Рифф очевидно, что большая часть параметров совпадает, но нашими респондентами в количественном соотношении фактически игнорируется параметр «Автономность, и, при этом, дополнительно привносятся параметры «Восстановление ресурсов», «Финансовое благополучие», «Благополучие страны». Последние три параметра мы относим к внешним условиям благополучия, перманентно находящимися в нашей стране в кризисном состоянии, по существу, эти параметры можно отнести к параметрам гедонистического благополучия. Возвращаясь к исключенности в ответах на вопросы интервью параметра

«Автономность», можем предположить, на основании ранее полученных данных, что высокая автономность в целом характеризует людей с высоким уровнем благополучия и позитивными объективными отношениям (около 23 % от выборки), остальные же испытуемые, вероятно, пережили потерю «хорошего объекта» и находятся в интенции к «залипанию» к близкому, постоянному и привычному окружению в целях сохранения «статус-кво».

Опираясь на результаты интервью и более ранних исследований мы предположили, что:

- 1) уровень автономии личности находится в прямой связи с уровнем благополучия и субъектности;
- 2) качество межличностных отношений является предиктором психологического благополучия и субъектности личности;
- 3) параметры субъектности и психологического благополучия имеют «реципрокную координацию»;
- 4) психологическое благополучие как инстанция имеет оценочное значение в психической жизни, но, в то же время, способствует разворачиванию субъектности как самополаганию.

Методический инструментарий, выборка исследования

В рамках исследования были использованы следующие методики: Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Л.В. Жуковской и Е.Г. Трошихиной; «Опросник привязанности к близким людям» Н.В. Сабельниковой и Д.В. Каширского [12]; Диагностика межличностных отношений (модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири, адаптация Л.Н. Собчик) [13]; Калифорнийский психологический опросник личности (СРІ-480) Х. Д. Гоуха[14], анализируются шкалы, имеющие отношение к субъектности и межличностным отношениям (Общительность, Самоконтроль, Достижение через независимость, Достижение через конформизм). Количественная и качественная обработка данных была осуществлена с помощью программного пакета IBM SPSS Statistic 19.0 с использованием

корреляционного, регрессионного анализа и непараметрических критериев сравнения средних значений.

В исследовании приняли участие 376 человек в возрасте от 18 до 65 лет – жители г. Волгограда, Саратова, Астрахани, Москвы, Санкт-Петербурга.

Выборку составили студенты и преподаватели высших учебных заведений, работники промышленности, государственные и муниципальные служащие.

Основные результаты исследования

1) Относительно различий автономности у людей с разным уровнем благополучия установлено статистически достоверное различие на уровне $p=0,000$ по шкалам «Автономность» (методика оценки благополучия) и по шкале «Автономность-зависимость» (методика оценки субъектности). Кроме того, шкала «Автономность-зависимость» положительно коррелирует с общим показателем благополучия ($r=0,219$ при $p=0,000$). Эти данные получены при анализе данных всей выборки; при разбиении выборки по возрастам и уровням благополучия мы получили более тесные взаимосвязи, что свидетельствует о гетерохронности процессов субъектности и ощущения благополучия, а также о различных ансамблях этих параметров в контексте возрастной и социальной ситуации. Выявление различий в уровне автономности в двух возрастных группах (18-25 лет, 26-65 лет) показал, что статистически достоверно автономность падает в более старшем возрасте. Более детальный анализ будет представлен в других публикациях.

2) Первичный анализ качества межличностных отношений на уровне взаимосвязей показал, что беспокойство, характеризующееся страхом быть отвергнутым близким человеком, является отрицательным коррелятом психологического благополучия ($r=-0,118$ при $p=0,037$) и субъектности личности ($r=-0,429$ при $p=0,000$). Таким образом, детский опыт отвержения существенно снижает уровень субъектности. При сравнении выраженности избегания близких отношений и беспокойства о возможности быть покинутым в группах с разным уровнем благополучия выявлены статистически достоверные различия ($p<0,05$). Кроме того, регрессионный анализ показывает значительный вклад как

беспокойства, так и избегания в общий показатель субъектности ($R^2=0,224$, $p=0,000$). Регрессионное уравнение выглядит следующим образом: Общий показатель субъектности= $223,5+(-0,237\text{Избегание})+(-0,758\text{Беспокойство})$. Таким образом, особенности опыта отношений вносят достоверный вклад в субъектность личности.

3) Регрессионный анализ методом принудительного включения параметров отношений и компонентов субъектности показал, что формула показателя благополучия дала незначительные данные в отношении вклада компонентов субъектности в благополучие. Но при этом выявлен вклад в уровень благополучия параметров Самоценность-малоценность и Опосредованность-непосредственность ($p<0,05$), что показывает влияние самооценочных и саморегулятивных процессов на ощущение благополучия.

Наиболее ценные результаты получены в регрессионной формуле субъектности ($R^2=0,454$, $p=0,000$). Регрессионное уравнение выглядит следующим образом: Общий показатель субъектности= $231,5+(-0,612\text{Беспокойство}) + (-0,530\text{Позитивные отношения})+(-0,537\text{Общительность}) + 0,828\text{Самоконтроль} + (-0,969\text{Достижения через независимость}) + (-1,152\text{Авторитарность}) + (1,109\text{Стремление доминировать}) + (0,255\text{Общий показатель благополучия})$. Положительный вклад в субъектность вносят доминирование, самоконтроль, стремление избегать психологических затрат на социальные контакты и общее ощущение благополучия. Противоречиво выглядит отрицательный вклад параметра «Достижение через независимость», но данные требуют дальнейшего уточнения в зависимости от возраста и уровня благополучия. Наши ранние исследования показали, что люди с высоким уровнем благополучия теряют интерес к достижениям и целям, падает их общая и социальная активность [15]. Предварительное предположение о том, что параметры субъектности и психологического благополучия имеют сложную «реципрокную координацию», можно считать предварительно подтвержденными, но требующими уточнения при анализе групп с разным уровнем благополучия и возраста.

4) Сопоставление параметров субъектности групп с разным уровнем благополучия показал, что статистически достоверно повышаются по мере роста благополучия: автономность-зависимость, креативность-стандартность, а на уровне тенденции – активность-реактивность, целостность-дезинтегративность, опосредованность-непосредственность, самооценność-малоценность, падает уровень подозрительности, беспокойства и избегания. Применение однофакторного дисперсионного анализа показывает достоверность различий параметров субъектности в группах, разделенных по уровню благополучия, то есть, чем выше уровень психологического благополучия, тем выше уровень субъектности личности.

Выводы и итоги исследования

1) Автономность личности российского человека является проблемной сферой, автономность и самооценność имеют слабую сформированность и выраженность; с повышением возраста автономность статистически достоверно падает.

2) Негативный опыт близких отношений в детстве снижает как уровень психологического благополучия, так и уровень субъектности.

3) Психологическое благополучие как инстанция имеет оценивающее значение в субъективной психической реальности, но в то же время, способствующее развертыванию субъектности как инстанции самополагания. Самоценность личности определяет уровень ее благополучия, а общий показатель благополучия вносит вклад в формулу общей субъектности. Дальнейшие исследования требуют уточнения «реципрокного» характера взаимосвязей психологического благополучия и субъектности с учетом этапа онтогенеза личности.

Библиографический список:

1. Позитивная психология личности [Электронный ресурс] / Р. М. Шамяонов, И. Е. Гарбер, Е. Е. Бочарова [и др.] ; под ред. Р. М. Шамяонова. — Электрон. текстовые данные. — Саратов : Издательство Саратовского университета, 2018. 200 с. 978-5-292-04480. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/83571.html>
2. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 2. С. 82-93.
3. Шамяонов Р.М., Бескова Т.В. Методика диагностики субъективного благополучия личности // Психологические исследования: электронный научный журнал.

2018. Т. 11. № 60. С. 8.

4. Ryff C.D. Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia // *Psychother Psychosom.* 2014. №. 83. P.10-28.

5. Павлоцкая Я.И. Социально-психологический анализ уровней и типов благополучия личности // *Современные проблемы науки и образования.* 2015. № 1-1. С. 15-44.

6. Фомина О.О. Факторы и возможные типы психологического благополучия личности // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития.* 2016. Т. 5. № 2. С. 168-174.

7. Зиновьева Д.М. Межпоколенческая передача "надежной привязанности" как ресурс психологического благополучия // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития.* 2017. Т.6, №4. С. 361-366.

8. Субъектный подход в психологии [Электронный ресурс] / Л. И. Акатов, И. В. Балымова, Б. И. Беспалов [и др.]; под ред. А. Л. Журавлев [и др.]. Электрон. текстовые данные. М. : Институт психологии РАН, 2009. 623 с. 978-5-9270-0167-5. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/47574.html>

9. Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна [Электронный ресурс] / В. А. Кольцова, А. Н. Славская, К. А. Абульханова, В. А. Барабанщиков; под ред. К. А. Абульханова, С. В. Тихомирова. Электрон. текстовые данные. М. : Институт психологии РАН, 2011. 431 с. 978-5-9270-0217-7. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15666.html>

10. Скрипкина Т. П. Доверие как фактор развития субъектности в онтогенезе [Электронный ресурс] : монография / Т. П. Скрипкина, Е. П. Крищенко. — Электрон. текстовые данные. Ростов-на-Дону : Издательство Южного федерального университета, 2010. 328 с. 978-5-9275-0759-7. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/46950.html>

11. Щукина М.А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // *Психология. Журнал Высшей школы экономики.* 2014. Т. 11. №2. С. 7–22.

12. Сабельникова Н.В., Каширский Д.В. Опросник привязанности к близким людям // *Психологический журнал.* 2015. Том 36. № 4. С. 79-87.

13. Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений (модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири): Методическое руководство / Л.Н. Собчик. М.: Моск. кадр, центр при ГУ по труду и социальн. вопросам Мосгорисполкома, Консультационная фирма, 1990. Выпуск 3. 48 с.

14. Гаух Г. Калифорнийский личностный опросник. Руководство. Челябинск, 1995.

15. Zinovyeva D., Dolgopolova O., Pankratova E., Khripunova S., Chernov A., Vodopianova N. Problems of psychological well-being and distress of the personality: causes and consequences // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 321. II International Scientific-Practical Conference "Psychology of Extreme Professions" (ISPCPEP 2019). P. 237-241.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ SOFT SKILLS В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Зотова В.А.

заместитель директора по развитию и инновационной деятельности, Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования Центр внешкольной работы с детьми и молодежью Калининского района Санкт-Петербурга "Академический",
Санкт-Петербург, Россия valeria.zotova@gmail.com

Логинова Н.Н.

методист, кандидат технических наук, Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования
Центр внешкольной работы с детьми и молодежью Калининского района Санкт-Петербурга "Академический",
Санкт-Петербург, Россия ni2kolakola@ya.ru

Аннотация: в статье представлен опыт проектирования и реализации модели формирования и развития soft skills в учреждении дополнительного образования детей и молодежи. Рассмотрены сущность soft skills, формы, методы, педагогические технологии их формирования и развития.

Ключевые слова: универсальные компетенции, soft skills, формирование и развитие soft skills, педагогические технологии.

FORMATION AND DEVELOPMENT SOFT SKILLS IN INSTITUTION OF SECONDARY EDUCATION OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE

Zotova V.A.

Deputy Director for development and innovation, State budgetary institution of secondary education Center of extracurricular activities with children and young people, Kalininsky District St. Petersburg "Academic",

Saint Petersburg, Russia valeria.zotova@gmail.com

Loginova N.N.

methodist, candidate of technical sciences, State budgetary institution of secondary education Center of extracurricular activities with children and young people, Kalininsky District St. Petersburg "Academic",

Saint Petersburg, Russia ni2kolakola@ya.ru

Abstract: The article presents the experience of designing and implementing a model of soft skills formation and development in children and young people in the institution of additional education. The essence of soft skills, forms, methods and pedagogical technologies of their formation and development are considered.

Keywords: universal competence, soft skills, soft skills formation and development, pedagogical technologies.

Soft skills («мягкие» или «гибкие» навыки) — это социальные умения, которые являются универсальными и необходимы не только при обучении или в работе, но и в повседневной жизни. К ним относят умение работать в команде и планировать собственное время, обучаемость, активность, лидерство, общительность, стрессоустойчивость.

Президент РФ Владимир Путин на сессии Всемирного фестиваля

молодежи и студентов в Сочи, посвященной образу будущего отметил: «Сегодняшнее образование становится совершенно другим, как и технологии. ... совершенно очевидно, что конкурентные преимущества получают те люди, которые не просто обладают набором интересных и важных знаний, а обладают тем, что сегодня называют soft skills, обладают и креативным, и плановым, и другими видами мышления, когда человек вырабатывает для себя целый маршрут по жизни приобретения новых и новых знаний» [1].

В отличие от профессиональных навыков «гибкие» навыки трудно поддаются количественному измерению и их невозможно сформировать лишь путем многократного повторения. Soft skills надо практиковать, развивать и совершенствовать постоянно. Условно можно выделить четыре категории «гибких» навыков, которые помогают приспособливаться к социуму и облегчают взаимоотношения с людьми: навыки управления собой, навыки коммуникации, навыки мышления, управленческие навыки. Эти навыки обеспечиваются наличием определенных компетенций, таких как социальные (коммуникативность, эмоциональный интеллект, гибкость и принятие критики, ораторские способности), лидерские (умение принять решение, сформировать команду, разрешить конфликт, взять на себя ответственность), интеллектуальные (аналитический склад ума, умение видеть и решать проблему, обучаемость, креативность), волевые (ориентированность на результат, тайм-менеджмент, стрессоустойчивость, готовность к рутинной работе).

Развитие soft skills у учащихся приводит к формированию универсальных компетентностей, необходимость достижения которых обозначена Президентом России в Указе от 7 мая 2018 года как одна из основных целей в сфере образования [6]. Концептуальные основы идущей трансформации школьного образования представлены в предварительных выводах международного проекта «Ключевые компетентности и новая грамотность» [7]. В них дан ответ на вопрос, какие универсальные компетентности и виды грамотности важны, как разобраться в их множестве и систематизировать их. Выделены три целостные универсальные компетентности, воспроизводящиеся в существующих

классификациях и соответствующие авторитетным теориям деятельности и развития личности: *компетентность мышления, компетентность взаимодействия с другими, компетентность взаимодействия с собой*, которые реализуются с помощью soft skills («гибких» навыков).

Примером успешного формирования и развития «гибких» навыков учащихся может стать образовательный процесс в Центре внешкольной работы «Академический» Санкт-Петербурга (далее – ЦВР) – учреждении дополнительного образования детей и молодежи, где при обучении происходит последовательная адаптация учащихся к предметному и социальному содержанию основ профессионально ориентированной деятельности, выработка навыков, позволяющих в дальнейшем успешно приспосабливаться к сложившимся условиям в жизни и профессиональной деятельности.

На основе анализа передового педагогического опыта в ЦВР разработана и реализуется модель формирования и развития soft skills у учащихся учреждения дополнительного образования детей и молодежи. Модель включает описание: целостных универсальных компетентностей; необходимых умений для их реализации; участников образовательного процесса, содействующих развитию soft skills; возможных путей развития компетентностей (Таблица 1).

Универсальные компетентности и умения для их реализации

В соответствии с разработкой проекта универсальных компетентностей и новой грамотности (УКНГ) [7], в модели выделяются следующие универсальные компетентности, которые формируют основные soft skills:

- **Компетентность мышления** включает такие умения, как критическое мышление, умение решать проблемы, рассуждать, анализировать, интерпретировать, обобщать информацию, исследовательские навыки, креативность (артистизм, любопытство, воображение, инновации, самовыражение).

Таблица 1.

Модель формирования и развития soft skills у учащихся в ЦВР

Целостные универсальные компетентности		
Компетентностное мышление	Компетентность взаимодействия с другими (глобальная компетентность)	Компетентность взаимодействия с собой (базовая универсальная грамотность)
“Узкие” умения, применяемые при реализации (Soft skills)		
<ul style="list-style-type: none"> • Критическое мышление • Исследовательские навыки • Системность мышления • Умение решать комплексные задачи • Креативность и др. 	<ul style="list-style-type: none"> • Кооперативность • Способность к сотрудничеству в т. ч. в роли лидера или участника команды • Организационные навыки • Инициативность и др. 	<ul style="list-style-type: none"> • Самоконтроль • Саморегуляция • Самоорганизация
Участники процесса формирования и развития soft skills		
<ul style="list-style-type: none"> • Учащийся • Педагог • Родители • Образовательная среда 	<ul style="list-style-type: none"> • Учащийся • Коллектив • Педагог • Родители • Образовательная среда 	<ul style="list-style-type: none"> • Учащийся • Педагог • Родители • Образовательная среда
Пути формирования и развития soft skills		
<ul style="list-style-type: none"> • Выполнение заданий различной сложности, требующих самостоятельного решения; • Обучение в различных творческих коллективах (расширение кругозора); • Отстаивание своей точки зрения через участие в дискуссиях семинарах и т. д.; • Проектная деятельность; • Участие в организации мероприятий (спортивных, творческих и др.); • Творческая деятельность и др. 	<ul style="list-style-type: none"> • Участие в командных мероприятиях, вырабатывающих социальную активность; • Работа над командными проектами; • Участие в командных мероприятиях (соревнованиях, досуговых мероприятиях и т. д.) • Курирование новичков, учащихся младших групп; • Наставничество; • Участие в общественном молодежном (детском) движении; • Волонтерство (добровольчество) и др. 	<ul style="list-style-type: none"> • Работа над индивидуальными и командными проектами; • Участие в мероприятиях соревновательного характера (конкурсы, олимпиады, выставки и т. д.); • Межличностное и межвозрастное взаимодействие в образовательном процессе; • Ситуация конкуренции; • Различного рода выступления и презентации; • Система дедлайнов и др.

- **Компетентность взаимодействия с другими** – это такие умения, как инициативность, проявляющаяся в настойчивости, умении самостоятельно работать и внимательно слушать других, планировать; способность к адаптации; коммуникационные навыки и умение сотрудничать, работать в команде и являться лидером.

- **Компетентность взаимодействия с собой** – самоконтроль, саморегуляция самоорганизация, то есть умение учащегося самостоятельно и рационально организовывать и поэтапно выполнять свою учебную деятельность, корректировать свои действия, сознательно применять накопленные знания, компетенции и опыт.

Участники процесса формирования и развития soft skills у учащихся

Основными участниками процесса формирования и развития soft skills в дополнительном образовании детей являются сами учащиеся, их семьи, педагоги, коллектив, образовательная среда образовательного учреждения как фактор развития личности.

Личность *учащегося* выступает субъектом главной своей функции - организации собственной жизни. Большое значение имеет самостоятельная работа учащегося как вид его учебно-познавательной деятельности. Самостоятельная работа способствует выработке установки на самостоятельное и систематическое пополнение своих знаний, умения ориентироваться в потоке информации при решении учебных задач, повышению уровня мыслительной деятельности, т.е. формированию универсальных компетентностей.

Родители (семья) могут учить детей на собственном примере. Дети копируют манеру поведения своих родителей, поэтому, если у них развиты те или иные навыки, то ребенок с большой вероятностью также успешно ими овладеет. Например, если взрослые умеют находить правильный выход в конфликтных и стрессовых ситуациях, ребенок усваивает линию их поведения: учится гибкости, спокойствию, умению находить компромиссы.

Педагог играет большую роль в формировании компетенций учащегося через создание соответствующих педагогических условий. Качественная работа

в развитии компетенций определяется профессиональным мастерством педагога, который формирует готовность учащегося к работе, осуществляет руководство его деятельностью, оказывает поддержку и повышает его самооценку в процессе обучения. Например, для того чтобы деятельность учащегося стала исследовательской, педагог в своей образовательной программе выделяет следующие задачи: обучить учащегося методам, принципам, формам и способам научного исследования, основам научного знания и научного познания; создание условий для возможности самореализации через решение задач исследовательского характера по индивидуальной теме. Педагог исходит из постулата, что каждый ребенок по-своему одарен, и главное в его деятельности – нащупать талант и раскрыть его. Важно найти подход к детям, создав соответствующую образовательную среду.

Коллектив (творческий, общественного молодежного движения, волонтерский и др.) развивает компетентность взаимодействия с другими, коммуникационные навыки и умение сотрудничать, работать в команде и являться лидером

Неотъемлемой частью формирования компетенций учащихся является **образовательная среда ЦВР**, представляющая собой многомерное интегрированное пространство, которое адекватно соответствует современным тенденциям развития общества, потребностям детей и их родителей, и обеспечивает развитие личностного потенциала, интеллектуальных, творческих способностей ребенка.

Пути развития компетентностей учащихся в ЦВР

Компетентность мышления формируется на занятиях при использовании в организации учебного процесса:

- партнерского взаимодействия учащихся и педагога (создание эмоционально-комфортной среды обучения);
- организации ситуации выбора на занятиях, использовании субъективного опыта ученика;
- частично-поисковых, проблемных, исследовательских методов,

проектного метода, работы с информацией сети Интернет, работы с учебными моделями, использовании общих схем и т.д.;

- выполнения логических операций сравнения, анализа, обобщения, классификации, установления аналогий;
- интерактивных форм обучения: диалог, дебаты, дискуссии, работа в парах, группах и т.д.;
- нестандартных форм занятий (деловая игра, экскурсия, пресс-конференция, мозговой штурм и др.).

Компетентность взаимодействия с другими формируется при использовании определенных педагогических технологий, таких как

- проектные технологии (создание условий, при которых дети самостоятельно приобретают знания из различных источников, учатся ими пользоваться, приобретают коммуникативные умения, развивают исследовательские умения и системное мышление);
- игровые технологии (моделирование ситуаций, овладение опытом деятельности, сходным с тем, который дети получили бы в действительности);
- дискуссия (развитие критического мышления, формирование коммуникативной и дискуссионной культуры детей, стимулирование инициативы, развитие рефлексивного мышления);
- коллективно-творческая деятельность (развитие организаторских, лидерских качеств детей, умение взаимодействовать в группе);
- информационно-коммуникационные технологии (формирование умений работать с информацией, развитие коммуникативных способностей обучающихся);
- социальное проектирование (включение в активную деятельность, развитие коммуникативных, организаторских, творческих способностей, принятие общечеловеческих ценностей, умение работать в команде, овладение алгоритмом проектной деятельности) и т.д.

Компетентность взаимодействия с собой развивается в результате:

- самообучения – при обучении направленному поиску и освоению

учащимся более эффективных моделей поведения (например, самостоятельное изучение различных материалов – статей, блогов и т. д.);

- обучения самоконтролю, саморегуляции и самоорганизации, то есть самостоятельного и рационально организованного поэтапного выполнения своей деятельности, корректировке своих действий, сознательному применению накопленных знаний, компетенций и опыта;

- решения учебных и личных задач, в работе над индивидуальными и командными проектами;

- участия в мероприятиях соревновательного характера (конкурсы, олимпиады, соревнования и т. д.);

- использования системы дедлайнов и др.

К педагогическим условиям, влияющим на эффективность формирования компетенций самоорганизации учебной деятельности учащихся, можно отнести:

- включение учащихся в совместную с педагогом деятельность по организации, контролю и самоконтролю своей учебной работы;

- психолого-педагогическое сопровождение учебной деятельности учащихся, нацеленной на формирование компетенций самоорганизации;

- интегрированное применение активных форм, методов обучения и специально разработанных задач и заданий, нацеленных на формирование компетенций самоорганизации учебной деятельности учащихся;

- формирование и развитие у учащихся рефлексивной позиции.

При этом педагог должен сам уметь добывать новые знания, применить на практике методы научных исследований, самостоятельно получать новые научные знания, владеть современными методами сбора первичных данных, их обработки, т.е. обладать soft skills.

Целенаправленное формирование компетенций происходит через определенные **технологии**, например, такие как проектные, исследовательские, игровые, развития критического мышления, компетентностно-ориентированные задания и другие.

Так, через геймификацию и игровые технологии, активно применяемые педагогами ЦВР на занятиях и при проведении общих мероприятий, дети и подростки учатся сознательно использовать свои знания, преодолевать трудности, ставить и решать задачи. Игра привлекательна для учащихся тем, что, перенося действие игрока в игровое пространство, в вымышленную реальность, дает ощущение свободы выбора, позволяет преодолевать собственные индивидуальные пределы, а геймификация, оставляя участника самим собой в реальном мире с насущными неигровыми проблемами и задачами, при введении игровых установок для решения задач позволяет запустить у ребенка высший уровень активности, пробуждающий творчество и обладающий преобразующим характером. Использование педагогами указанных технологий позволяет незаметно для детей перевести процесс воспитания в самовоспитание.

Лидирующие позиции в формировании гибких навыков в образовательном процессе ЦВР занимают кейсовые и проектные технологии, технологии решения изобретательских задач. Например, участие в проектной деятельности, индивидуальное, в микрогруппах, групповое и коллективное, позволяет сформировать умение решать сложные задачи, развивает критическое мышление, креативность, навыки работы в команде, эмоциональный интеллект [3].

Проект дает возможность не просто применить полученные знания на практике, а генерировать на их основе новые идеи, может являться прототипом реальной профессиональной работы, индивидуальной или коллективной, с распределением ролей (руководитель, специалисты и другие роли).

Каждый этап проектной деятельности позволяет развивать определенные компетенции: социальные, интеллектуальные, лидерские, способность работать в коллективе и другие. Важным моментом становится грамотная презентация своих успехов (доклады, участие в выставках, концертах и т.д.).

По результатам анкетирования педагогов дополнительного образования ЦВР и отделений дополнительного образования детей Калининского района Санкт-Петербурга, более 80% дополнительных общеобразовательных программ

включают проектную деятельность учащихся. В основном это творческие, практико-ориентированные социальные проекты, позволяющие вырабатывать аналитический подход к решению задач и проблем, критическое мышление, креативность, умение работать в команде и оперативно разрешать спорные и конфликтные ситуации, внимательное отношение к мнению членов команды, чувство ответственности, устойчивость к неудачам, удовлетворенность работой, умение делать презентации и представлять свою работу и другие «узкие» умения. В ЦВР реализуется большое количество социальных проектов, в том числе совместных с социальными партнерами, в осуществлении которых активное участие принимают дети. Социальные проекты способствуют формированию у учащихся эмоционального интеллекта, включающего умение различать и понимать свои и чужие эмоции, позитивную оценку своих сил, веру в себя, нацеленность на результат, умение позитивно смотреть на вещи, эмпатию. Важно и то, что в реализации проектов часто участвуют члены семьи ребенка.

«Гибкие» навыки у учащихся развиваются при их участии в общих и досуговых мероприятиях, квестах, волонтерской работе, деятельности в детских общественных организациях. Такие занятия совершенствуют коммуникативные навыки, учат брать на себя ответственность за принятые решения, и задача педагога – максимально включать детей в эту деятельность.

В настоящее время методы оценки сформированности «гибких» навыков чаще всего интересуют работодателей, каждый из которых тестирует претендента на вакансию по собственным методикам. В образовательных организациях, где данный вопрос поставлен на повестку дня недавно, ведется самостоятельный поиск методик, позволяющих оценить уровень развития soft skills.

В дополнительном образовании детей развитие позитивных личностных качеств учащихся является одним из важнейших показателей результативности деятельности педагога. Педагог должен видеть отдаленные результаты, прогнозировать и выстраивать путь движения к ним детей, поэтому ему

необходимо умение отслеживать динамику и результат педагогического действия не только в предметной, но и в личностной области развития ребенка.

В ЦВР педагогами в творческих объединениях традиционно ведутся диагностические карты наблюдений социальной воспитанности обучающихся детского объединения, которые в данный момент приведены в соответствие с набором универсальных компетентностей, формирующих основные soft skills в дополнительном образовании [4; 5]. Таблицы по итогам наблюдений, включающих прогностический, текущим и итоговым срезы, заполняются и анализируются три раза в течение учебного года. Педагог совместно с психологом выбирает педагогические критерии, по которым он определяет личностные изменения soft skills ребенка, заданные на основе задач общеобразовательной программы, в течение учебного года. Анализ полученных результатов дает материал для построения маршрута совместной деятельности учащихся, их родителей и педагога. В случае необходимости совместными усилиями прорабатывается и корректируется индивидуальный маршрут учащегося.

В системе дополнительного образования «гибкие» навыки развиваются постепенно и без заметных для ребенка внешних усилий. Педагог видит свою задачу в том, чтобы подсказать и показать ребятам нужное направление, включить их в соответствующую деятельность, делая акцент на том, что soft skills пригодятся учащимся в повседневной жизни, помогут легче освоить будущую профессию. Таким образом, хотя развитие soft skills – это личный мотив каждого человека и главным образом только от него самого зависит, каким образом он сумеет использовать «гибкие» навыки на своем жизненном пути, педагоги учреждения дополнительного образования детей способны создать для учащегося образовательную среду, облегчающую вхождение в систему социальных лифтов для молодежи.

Проблема развития гибких навыков у учащихся требует дальнейшего изучения, однако, появившийся опыт позволяет сделать выводы о возможности ее решения и о значимости продолжения такой работы. Одним из путей

формирования soft skills является обучение в системе дополнительного образования детей. Педагогическая деятельность в области развития гибких навыков учащихся требует углубленной подготовки педагогов не только в профессиональной, но и в социально-педагогической области и постоянной включенности в индивидуальную образовательную траекторию каждого ребенка. В этой логике в ЦВР продолжается целенаправленная работа в рамках Федеральной инновационной площадки [2].

Библиографический список

1. Выступление Президента РФ Владимира Путина на сессии Всемирного фестиваля молодежи и студентов в Сочи - [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://tass.ru/wfys2017/articles/4666556>
2. Информационная система сопровождения федеральных инновационных площадок. Инновационный образовательный проект «Комплекс программ дополнительного образования «Успех каждого - наш общий успех» - [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://fip.kpmo.ru/project/1882/show>
3. Логинова Н.Н., Масленкова И.В. Проект как метод совместной созидательной деятельности педагога и учащихся. // Сб. IV Международной научно-практической конференции «Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации», Издательство: МЦНС «Наука и просвещение» 2018 С. 44-48 [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://elibraru.ru/item.asp?id=36612851>
4. Логинова Н.Н., Михеев В.Р. Диагностика уровня социальной воспитанности учащихся в рамках реализации дополнительной образовательной программы «Сказка дерева» - Электронный сборник ГЦРДО «Современные подходы к оценке достижений обучающихся», ГЦРДО ГБНОУ «СПБ ГДТЮ», 2015
5. Логинова Н.Н., Михеев В.Р. Использование проектной деятельности как метода обучения на занятиях по художественной обработке древесины в дополнительном образовании детей. // Внешкольник. - № 4 (178) - М., 2017. - С. 23-28
6. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» - [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/>
7. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фруммин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2018. — 28 с. — 300 экз. — (Современная аналитика образования. № 2 (19). [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/75388>

ПРОБЛЕМА УЯСНЕНИЯ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИСТАНЦИЯ» И СТРАТЕГИЙ ЕЁ ИССЛЕДОВАНИЯ

Калинин И.В.

к. псих. н., доцент института социальной инженерии ФГБОУВО Российского
государственного университета им. А.Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство)
sokramento@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждается вопрос о наполнении содержанием понятия «психологическая дистанция» (ПД). На основе анализа значительного количества определений ПД, делается попытка собственного определения указанного понятия. Обращается внимание на сложность измерения такого теоретического конструкта как ПД и поиска эмпирических маркеров его диагностики.

Ключевые слова: психологическая дистанция, близость, приближение, дистанцирование, тип регуляции взаимодействия.

THE PROBLEM OF UNDERSTANDING OF THE ESSENCE OF THE CONCEPT “PSYCHOLOGICAL DISTANCE” AND ITS MEASUREMENTS Kalinin I.V.

Abstract. The article discusses the issue of scope of the concept “psychological distance” (PD). Based on the analysis of a significant number of PD definitions, an attempt is made to define author’s own concept. The author draws attention to the difficulty of the measurement such a theoretical construct as PD and the search for empirical markers of its diagnosis.

Key words: psychological distance, intimacy, approximation, distance, type of interaction regulation.

С тех пор, когда мы впервые в одной из своих публикаций обратились к феномену психологической дистанции (ПД), прошло более 20 лет [1]. Справедливости ради, следует отметить, что мы не были первопроходцами на этом пути. Совместно с соавтором мы активно пользовались тем багажом исследований, который к тому моменту, начиная с 20-х годов прошлого столетия, был накоплен в мировой психологической науке, благодаря публикациям, прежде всего, зарубежных авторов (в контексте проблем межличностных отношений, личности, социальной перцепции, категоризации социального окружения). Вместе с тем начиная 1995 года и в отечественной психологической науке в отношении исследования психологической дистанции произошел существенный качественный и количественный перелом, который и

позволил автору данной статьи вновь обратиться к тематике, указанной в заголовке [].

Нарастание попыток определить, что же такое «психологическая дистанция», с одной стороны расширяет контексты, в рамках которых осуществляется употребление современными авторами исследуемого концепта, что, конечно же, обогащает его содержание, но с другой стороны – создает ситуацию крайнего затруднения при выделении в нем каких-то сущностных моментов способных снять крайнюю противоречивость мнений. В связи с этим логичным представляется проанализировать то многообразие определений, которое нам удалось обнаружить к настоящему моменту, выделив в них ключевые понятия, через которые определяется ПД.

Проведенный анализ более десятка прямых определений ПД [2-14], а также принципов «вшитых» в идеологию построения психодиагностического инструментария, направленного на её изучение [8; 15-18] показал, что в содержательном отношении ПД раскрывается посредством более 30 ключевых терминов, в отношении которых была подсчитана частота их употребления. Результаты проведенной работы размещены ниже. При этом порядковый номер, стоящий перед термином, указывает на позицию, под которым он появлялся в таблице сырых результатов, а цифра в круглых скобках, следующая за термином, указывает на частоту его упоминания в определениях разных авторов.

Среди них: 1. Открытость (1); 2. Близость, приближение (3); 3. Эмоции (2); 4. Результат категоризации (1); 5. Пространство (5); 6. Образ (1); 7. Общий опыт (1); 8. Смысл (1); 9. Значение (1); 10. Ценности (2); 11. Организация (1); 12. Направление (1); 13. Взаимность (3); 14. Расстояние (1); 15. Уровень доверия (1); 16. Обособленность (1); 17. Трудности (2); 18. Барьеры (1); 19. Коммуникация (2); 20. Ощущение (1); 21. Совместимость (1); 22. Готовность принятия (1); 23. Отстраненность (1); 24. Психологический дискомфорт (1); 25. Взаимодействие (2); 26. Взаимоотношение (2); 27. Включенность (1); 28. Заинтересованность (1); 29. Представление о себе (1); 30. Отношение (1);

Упорядочивание частот в порядке убывания позволило получить следующую картину (для большей наглядности и простоты анализа разместим их столбцом):

5. Пространство (5);
2. Близость, приближение (3);
13. Взаимность (3);
3. Эмоции (2);
10. Ценности (2);
17. Трудности (2);
19. Коммуникация (2);
25. Взаимодействие (2);
26. Взаимоотношение (2);
1. Открытость (1);
4. Результат категоризации (1);
6. Образ (1);
7. Общий опыт (1);
8. Смысл (1);
9. Значение (1);
11. Организация (1);
12. Направление (1);
14. Расстояние (1);
15. Уровень доверия (1);
16. Обособленность (1);
18. Барьеры (1);
20. Ощущение (1);
21. Совместимость (1);
22. Готовность принятия (1);
23. Отстраненность (1);
24. Психологический дискомфорт (1);
27. Включенность (1);

28. Заинтересованность (1);
29. Представление о себе (1);
30. Отношение (1);

Опираясь на полученные результаты, можно сделать вывод о том, что некоторая согласованность позиции авторов определений наблюдается лишь в 50% случаев относительно понимания ПД как общего пространства (5 совпадений из 10). В отношении еще 2-х позиций обнаруживаются пересечения относительно признаков близость и взаимность, которая наблюдается у 30 % авторов (3 совпадения из 10). И еще по 2 совпадения в определениях ПД констатируется в отношении признаков: эмоции; ценности; трудности; коммуникация; взаимодействие; взаимоотношение. Остальная часть признаков составляет около 70 % и, на первый взгляд, отвечает за специфическое индивидуализированное понимание смысловых оттенков понятия ПД, которое на уровне словесного оформления и звучания не имеет пересечений.

Однако это отнюдь не означает что в данном блоке отмеченных характеристик пересечений нет вовсе. При внимательном рассмотрении некоторые из присутствующих в анализируемых определениях ПД могут быть объединены в определенные группы. Так термины «результат категоризации», «образ», «ощущение», «представление о себе» могли бы быть объединены в кластер «когнитивные признаки». Термины «психологический дискомфорт», «уровень доверия», «отношение», «отстраненность» и т.д. – составить основу для аффективного компонента ПД. Термины «включенность», «заинтересованность», «отстраненность» - объединены в мотивационный компонент и т.д. По такому пути объединения скорее всего и пошли бы представители общепсихологического направления.

Вместе с тем представители социально-психологического направления в психологии могли бы усмотреть в признаках ПД, выделенных из авторских определений, другую основу для типологизации и классификации.

Так признак 19 может быть рассмотрен как указатель на принадлежность психологической дистанции к компонентам коммуникации, где критерии 2 и 5

помогают определить тип данной коммуникации, обозначая пространственные моменты, которые характерны для невербальной коммуникации. Признаки 25 и 26 относятся к интерактивной стороне общения, что может говорить о том, что психологическая дистанция является более сложным понятием, чем просто одним из компонентов невербальной коммуникации. Признаки 10, 15, 16, 21, 22, 23, 27, 30 указывают на принадлежность феномена психологической дистанции к перцептивной стороне общения. Можно проследить, что в зависимости от конкретного автора, каждое определение описывает психологическую дистанцию с позиций разных составляющих компонентов общения.

Все вышеперечисленное только в очередной раз подчеркивает комплексную природу феномена психологической дистанции. Психологическая дистанция, являясь структурной частью невербального общения, в то же время включает в себя коммуникативные компоненты общения, а также участвует в формировании взаимодействия людей (интерактивная сторона общения) и восприятии индивидами социальных групп, их целей, мотивов и т.д. (перцептивная сторона общения).

Таким образом можно наметить рабочее определения понятия психологическая дистанция: Психологическая дистанция – это сложный интегративный социально-психологический феномен, включающий в свой состав ряд когнитивных, аффективных, мотивационных и индивидуально-психологических признаков, создающих основу для ее проявления на коммуникативном, интерактивном и перцептивном уровнях общения, обусловленных особенностями «интра» и «интер» - группового, организационного и культурного своеобразия.

В целом же уже при анализе семантического уровня понятия «психологическая дистанция», один из вариантов которого представлен выше, можно смоделировать как минимум несколько стратегий её исследования, которые могут носить как статический, так и динамический характер.

Так под статической моделью понимается ситуация, когда ПД изучается без учета активности субъектов, направленной на изменение вектора,

приближения-дистанцирования. В данном случае ПД рассматривается как весьма определенная данность, сложившаяся к моменту исследования, как некое застывшее образование, потерявшее свою процессуальную составляющую. Субъекты, в отношении которых изучается ПД, в этом случае рассматриваются как застывшие во времени и пространстве.

Под динамической моделью понимается ситуация, когда во внимание принимается активность либо обоих субъектов, в отношении которых изучается ПД, либо только одного из них. **В первом случае** речь идет о субъект-субъектном варианте, подразумевающей активность в направлении вектора приближение-дистанцирование, которая весьма схематично может быть обозначена целым набором сочетаний:

в своем симметричном воплощении:

- в направлении такого признака как «приближение»: 1) Я приближаюсь – Он приближается; 2) Я приближаю – Он приближает; 3) Я приближаюсь - Он – приближает; 4) Я приближаю - Он приближается;

- в направлении такого признака как «дистанцирование»: а) Я дистанцируюсь – Он дистанцируется; б) Я дистанцирую – Он дистанцирует; в) Я дистанцируюсь – Он дистанцирует; г) Я дистанцирую – Он дистанцируется;

в своем ассиметричном воплощении:

- 1) Я приближаюсь – Он дистанцирует; 2) Я приближаю – Он дистанцируется; 3) Я дистанцируюсь – Он приближает; 4) Я дистанцирую – Он приближается.

Во втором случае речь идет о субъект-объектном и объект-субъектном вариантах, которые мы не будем столь детально описывать, как в предыдущем случае. Однако отметим, что здесь речь идет о различных сочетаниях проявлений активности (субъектность) - пассивности (объектность), которые занимают индивиды в рамках выстраивания ПД.

Конечно же мы предвидим возражения со стороны некоторых авторов, которые справедливо могут указать на недопустимость обозначения пассивной позиции субъекта, как объектной. Действительно пассивная позиция все же является позицией, основания у которой могут быть совершенно различными: а) хитрость, используемая для того, чтобы не тратить лишних усилий; б) желание, чтобы другая сторона проявила активность; в) выжидание более выгодной ситуации, когда можно будет действовать самому и т.д. и т.п. Во всех этих случаях мы имеем дело с замаскированной активностью выжидательного типа, которые лишь с натяжкой можно назвать пассивностью. Однако, за неимением более удачливых терминов в данном случае мы следуем закрепившейся в языке традиции называть пассивным то, что не имеет признаков явной двигательной активности во внешнем проявлении.

Подводя итог обсуждению проблематики, обозначенной в названии данной работы, следует отметить, что за рамками нашего обсуждения остался вопрос о психодиагностических инструментах, используемых для изучения психологической дистанции. Сам анализ данного вопроса не только на уровне обсуждения результатов, полученных с их помощью, но, прежде всего, на уровне построения данных инструментов, а также «вшитой» в них идеологии, которая не всегда четко осознается самими авторами этих методик, представляет значительный теоретический и методологический интерес.

Однако ограниченность объема данной статьи не дают нам возможности дать более развернутую характеристику только что отмеченной проблематики, которую мы попытаемся реализовать в наших последующих публикациях.

Библиографический список:

1. Калинин И.В., Алистратова С.Ю. К проблеме исследования психологической дистанции // Психологические и акмеологические проблемы управленческой деятельности: Меж-вузовский сб. научных работ / Под ред. И.В.Калинина, Ю.В.Синягина, Ульяновск: СВНЦ, 1997. С. 105-120.
2. Аминов И.И. Психология делового общения. Учебное пособие. 5-е изд., стереотип. – М.: Омега-л, 2009.
3. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.: Речь, 2003.
4. Духновский С.В. Разработка методики «Определение социально- психологической дистанции в межличностных отношениях» // Вестник ЮУрГУ. Серия:

Психология. 2012. №19 (278). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-metodiki-opredelenie-sotsialno-psihologicheskoy-distantsii-v-mezhlichnostnyh-otnosheniyah>

5. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика – М.: Новое литературное обозрение, 2002.
6. Кроник А.А., Кроник Е.А. В главных ролях: Вы. Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений. – М.: Мысль, 1989.
7. Кузьмина Е.И. Психология свободы. – СПб.: Питер, 2007.
8. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия – М.: Издательство Института Психологии РАН, 2008.
9. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. — Ростов н/Д: Феникс, 1999.
10. Логвинов И. Н. Исследование гендерных аспектов психологической дистанции между молодежными лидерами и их последователями // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. №4 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-gendernyh-aspektov-psihologicheskoy-distantsii-mezhdu-molodezhnymi-liderami-i-ih-posledovatelyami>
11. Морозов В.П. Невербальная коммуникация. Экспериментально-психологические исследования. – М.: Когито-Центр, 2011.
12. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – СПб.: Питер, 2008.
13. Синягин, Ю.В. Психологические закономерности формирования руководителем своего окружения в организации [Текст] / Ю.В. Синягин. — М., 1996. — 145 с.
14. Столяренко А.М. Прикладная юридическая психология. – М.: Юнити-дана, 2001.
15. Синягин, Ю.В. Руководитель организации и его команда (Теоретическая модель) [Текст]: Монография / Ю.В. Синягин. — М., 1996. — 112 с.
16. Калинин И.В. Решетка предпочитаемого подбора как метод изучения стратегий подбора в управленческую команду // Тезисы докладов молодых ученых на IV ежегодной научно-практической конференции 21 апреля 1995 в г., Ульяновске. - Ульяновск: УлГУ, 1995. С. 118-120.
17. Калинин И.В. Стратегии подбора кадров как стилевая характеристика управленческой деятельности руководителя // Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук, М.: РАГС, 1996. – 156 с.
18. Калинин И.В. Управленческая команда: подбор ближайшего окружения руководителем: Монография. - Ульяновск: ИПК ПРО, 2012. — 212 с.

ОТНОШЕНИЕ К МОДЕ В КОНТЕКСТЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЕЖИ

Калинина Н.В.

Доктор психологических наук, профессор, зав.кафедрой психологии ФГБОУВО
«Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн.
Искусство)», г. Москва, Садовническая ул., д.33. стр.1.

E-mail: kalinina-nv@rguk.ru

Аннотация. Социально-психологический феномен моды анализируется в контексте проблем удовлетворенности жизнью и социальной адаптации молодежи. Значимость моды в молодежной среде связана с поиском молодыми людьми своей идентичности, реализацией ведущих потребностей в самоопределении и самоутверждении. Выявлено, что молодежь с высокими показателями по шкале отношения к моде имеют значимо более высокий уровень удовлетворенности жизнью. В группе испытуемых, стремящихся следовать моде и включенных в модные направления творческой деятельности, преобладают конструктивные стратегии преодоления трудностей. Молодые люди с высоким уровнем адаптации стремятся следовать моде, следование моде для них связано с эстетическими мотивами и мотивами развития творческих способностей, в ряду модных объектов отдают предпочтение занятиям спортом, творческой деятельности, общению.

Ключевые слова: молодежь, мода, регуляторы модного поведения, удовлетворенность жизнью, социальная адаптация, копинг-стратегии.

ATTITUDE TO FASHION IN THE CONTEXT OF SATISFACTION WITH LIFE AND SOCIAL ADAPTATION OF YOUTH

Kalinina N.V.

Abstract. The socio-psychological phenomenon of fashion is analyzed in the context of the problems of life satisfaction and social adaptation of youth. The significance of fashion in the youth environment is associated with the search by young people for their identity, the realization of the leading needs for self-determination and self-affirmation. It was revealed that young people with high rates on the scale of attitude to fashion have a significantly higher level of satisfaction with life. In the group of subjects who seek to follow fashion and are included in the fashionable directions of creative activity, constructive strategies to overcome difficulties prevail. Young people with a high level of adaptation strive to follow fashion, consider following fashion as an important condition for successful adaptation, following fashion for them is associated with aesthetic motives and motives for the development of creative abilities, along with fashionable objects they prefer sports, creative activities, and communication.

Key words: youth, fashion, regulators of fashionable behavior, life satisfaction, social adaptation, coping strategies.

В ряду социально-психологических феноменов, связанных с проблемами самореализации личности, качества жизни и субъективного благополучия, применительно к социальной группе молодежи, определенный интерес представляет мода. В социально-психологических исследованиях моды отмечается ее значимая роль в социальной адаптации личности. Мода как социально-психологический феномен отражает тенденции развития общества,

выступает средством приобщения индивида к социальному и культурному опыту [1, 2]. Участие в ней связано с освоением определенных социальных норм и ценностей [3]. Мода рассматривается как один из психологических способов воздействия в процессе общения [4]; как специфический способ межличностной коммуникации, как особый способ, образ, мера обработки социальной информации. [5]. Мода включает так же эмоционально-регулятивный аспект, представляющий следование моде как средство эмоциональной разрядки, освобождения от повторяющихся, утомляюще однообразных впечатлений [6].

Значимость моды в молодежной среде связана с поиском молодыми людьми своей идентичности, реализацией ведущих потребностей в самоопределении и самоутверждении. Мода дает возможность личности определиться с ориентирами, проявить себя во взаимодействии с предметным миром, другими людьми и самим собой, показать свою индивидуальность, в то же время позволяет показать свою принадлежность к значимой группе, подчеркнуть определенный статус. Молодые люди склонны к новизне, к экспериментам над собой, реализовать которые позволяет модное поведение. Это создает основу для регулирования взаимоотношений и поведения, переживания благополучия и собственной социальной значимости [7].

Исходя из того, что мода как социально психологический феномен обладает ресурсами для социальной адаптации, самореализации и достижения субъективного благополучия молодежи, которые на сегодняшний день исследованы и используются явно недостаточно, мы предприняли попытку изучить отношение к моде, удовлетворенность жизнью молодых людей с различным отношением к моде, регуляторы модного поведения, значимые сферы моды для молодежи с различным уровнем социальной адаптации, стратегии поведения в трудных ситуациях лиц, с разной включенностью в модное поведение.

Для организации исследования были использованы методики: «Шкала отношения к моде (ШОМ)» Н.Г. Артёмцевой и Т.Н. Грековой, «Шкала удовлетворённости жизнью» Е. Динера в адаптации Д. А. Леонтьева, Е.Н. Осина,

методика диагностики социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда в адаптации А.К.Осницкого, опросный лист изучения модных предпочтений Н.В. Калининой, «Индикатор копинг-стратегий» Д.Амирхана. В исследовании приняли участие 186 представителей молодежи (школьников и студентов) в возрасте от 16 до 23 лет.

В исследовании сравнивались группы с высокими и низкими показателями по шкале отношения к моде (считающие моду значимым фактором, стремящиеся следовать моде и не придающие моде важного значения в жизни, не стремящиеся следовать моде) по критериям удовлетворенности жизнью, социально-психологической адаптивности, копинг - стратегиям; группы с различным уровнем социально-психологической адаптивности (высоко адаптированные - с высоким и выше среднего показателями социально-психологической адаптации и низко адаптированные с низким и ниже среднего показателями социально-психологической адаптации) сравнивались по мотивам модного поведения, модным предпочтениям, стратегиям поведения в трудных ситуациях. Значимость различий изучалась на основе U - критерия Манна – Уитни.

Сравнение групп с различным отношением к моде показало, что молодые люди, стремящиеся следовать моде, имеют значимо более высокий уровень удовлетворенности жизнью по сравнению с молодыми людьми, не следующими модным тенденциям (средние баллы - 25,51 и 21,35 соответственно). В группе стремящихся следовать моде значимо чаще представлены молодые люди с высоким и выше среднего показателями социально-психологической адаптации.

В группе испытуемых, стремящихся следовать моде и включенных в модные направления творческой деятельности, преобладают конструктивные стратегии преодоления трудностей: стратегия разрешения проблем и поиска социальной поддержки. Неконструктивная стратегия избегания у большинства в данной группе выражена на очень низком уровне. В то время как в группе участников, не придающих значения моде и модным направлениям творческой деятельности, наряду с стратегией разрешения, выражена стратегия избегания проблем, при этом, она выражена значимо выше, чем в группе испытуемых,

следующих моде. Результаты свидетельствуют о том, что молодые люди, считающие моду значимой и отводящие участие в модных направлениях творческой деятельности большую роль, обладают большими возможностями по преодолению трудных ситуаций.

Сравнение групп с различным уровнем социально-психологической адаптации показывает, что в группе высоко адаптированных молодых людей мода оказывается наиболее значимым фактором для социальной адаптации. Они считают важным следовать моде в большей степени, чем представители группы молодежи со сниженной адаптацией.

Среди мотивов следования моде в сравниваемых группах одинаково часто встречаются мотивы престижа, стремления соответствовать нормам группы, интереса, что отражает возрастные особенности исследуемой выборки. Для молодых людей очень значимо вхождение в группу, нахождение своего места в группе, стремление к новизне. Однако, некоторые мотивы модного поведения значимо различаются. Если в группе высоко адаптированных преобладают эстетические мотивы следования моде, стремление проявлять творческие способности и интерес, то в группе с низкой адаптацией на ведущие места выходят мотивы стремления быть принятыми в группу, обратить на себя внимание.

Отмечаются различия и в модных предпочтениях. Высоко адаптированные молодые люди стремятся следовать моде прежде всего в выборе занятий и увлечений, а для низко адаптированных модность связана с прической, обладанием вещами и принадлежностями. Здесь важно отметить, что в обеих группах сохраняется выделенная нами ранее тенденция связывания модности с обладанием гаджетами. Для низко адаптированных молодых людей достижение модности в большей степени связано с внешним видом.

Выбор модных занятий представителями обеих групп так же подтверждает выделенную тенденцию, сфера моды смещается к использованию Интернета и общению в социальных сетях. Среди модных занятий в группе высоко адаптированной молодежи наряду общением в социальных сетях, преобладают

спортивные занятия, в группе низко адаптированных – прослушивание музыки.

Наиболее значимыми регуляторами модного поведения для всех опрошенных являются сверстники, одноклассники и т. п., а также фото и видео, размещаемые в социальных сетях. Для низко адаптированных большое значение имеет реклама. Высоко адаптированные хотя и не значительно, но все же выделяют влияние родителей.

Таким образом, представители группы с высоким уровнем адаптации считают следование моде значимым фактором в своей социальной адаптации; следование моде для них связано с эстетическими мотивами, с интересом; они рассматривают следование моде как возможность проявить творческие способности; в качестве ведущих сфер проявления моды они выделяют занятия и увлечения, вещи и принадлежности; в качестве модных занятий выделяют спорт и общение (включая общение в социальных сетях и в реальном времени и пространстве). Представители группы с низким уровнем адаптации проявляют меньший интерес к моде как фактору социальной адаптации; следование моде для них в большей степени связано с желанием быть принятым в группу и стремлением обратить на себя внимание; модность они проявляют во внешнем виде и обладании вещами и принадлежностями; модные занятия для них связаны с общением в социальных сетях, размещением фото и видео в Интернете, просматриванием фото и видео других людей.

Молодые люди с высоким уровнем адаптации используют возможности моды для самореализации в обществе, в общении и взаимодействии с другими людьми. Те, у кого уровень социальной адаптации снижен имеют узкий круг сфер проявления моды, ориентируются на вхождение в группу и на выделение себя, уходя от общения и взаимодействия в реальном пространстве. Эти результаты дают основания предположить, что низкая адаптация связана со следованием моде в виртуальном пространстве, с уходом личности и в этой сфере от реального взаимодействия.

Исследование отношения к моде в контексте проблем удовлетворенности жизнью и социальной адаптации молодежи показывает, что мода обладает

ресурсным потенциалом, который может быть использован для содействия социальной адаптации, самореализации и в целом повышения качества жизни молодых людей. В качестве ресурса могут быть определены стимулирование эстетических и творческих мотивов, интереса в следовании моде, пропаганда среди молодежи спорта и общения в реальном времени и пространстве в качестве модных занятий, повышение значимости моды в качестве регулятора социального поведения.

Библиографический список

1. Гофман А.Б. *Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения*. 4-е изд., испр. и доп. М.: КДУ, 2010.
2. Зиммель Г. *Мода* // *Избранное*. Т. 2. *Созерцание жизни* / глав. ред. С.Я.Левит. М.: «Юристъ», 1996. С. 266-291.
3. Парыгин Б.Д. *Мода как самый динамичный феномен и механизм человеческого общения* // *Социальная психология. проблемы методологии, истории и теории*. СПб.: ИГУП, 1999.
4. Шубин Г.Г. *Мода и эстетическая культура*. М.: Знание, 1987.
5. Килошенко М.И. *Психология моды*. СПб.: Питер, 2014.
6. Килошенко М.И. *Модная установка в межличностном общении* // *Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. В 8 ч. Ч.2* / под ред. В.С.Белгородского и др. М.: МГУДТ, 2016. С.162-168.
7. Калинина Н.В. *Мода в контексте адаптационных ресурсов личности современной молодежи* // *Наука. Мысль*. 2017. № 2. С. 60-64.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ОТКАЗА ОТ УЧАСТИЯ В ПРОЦЕДУРЕ ОПРОСА С ПРИМЕНЕНИЕМ ПОЛИГРАФА

Камшуков А. В.

аспирант кафедры «Общая психология», ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» nopaper@yandex.ru)

Константинов В. В.

доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Общая психология», ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

konstantinov_vse@mail.ru

Аннотация. Раскрывается проблема социально-психологических характеристик личности, в ситуации принятия решения о прохождении собеседования с использованием полиграфа. Выявлено, что для испытуемых из группы, готовых проходить процедуру собеседования с использованием полиграфа характерны высокие показатели по стрессоустойчивости, экстернальный локус контроля, высокий уровень бдительности в ситуации принятия решения, низкий уровень прокрастинации, низкий уровень избегания проблем, низкий уровень сверхбдительности. По социометрическому статусу респонденты находятся как в зоне лидерства и предпочитаемых людей, так и в зоне изолированных.

Ключевые слова: социально-психологические характеристики личности, полиграф, ситуация принятия решения, собеседование с использованием полиграфа.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS REFUSE TO PARTICIPATE IN THE SURVEY PROCESS WITH PRINTING

Kamshukov A.V., Konstantinov V.V.,

Abstract. The paper deals with the problem of social and psychological characteristics of a person, in the situation of making a decision about the interview with the use of a polygraph. It was established that for subjects from the group who are ready to undergo the interview procedure using a polygraph, there are high levels of stress tolerance, an external locus of control, a high level of vigilance in a decision-making situation, a low level of procrastination, a low level of avoidance of problems, a low level of supervigilance. According to the sociometric status, the respondents are both in the zone of leadership and preferred people, and in the zone of isolated ones.

Keywords: social-psychological personality characteristics, polygraph, decision-making situation, interview with the use of a polygraph.

Современный мир, динамично изменяясь, ориентирует человека на перманентное саморазвитие, поиск максимально эффективных стратегий достижения желаемых целей. Полноценная реализация индивидуальных ресурсов позволяет личности ощущать состояние субъективного благополучия, успешности жизненной перспективы. Жизненное поле личности создается самим человеком и от его векторных устремлений и жизненных выборов зависит контекст удовлетворенности бытийностью, в которую человек включен.

Современный контекст понимания проблемы, прохождения процедуры опроса на полиграфе, центрируется в области концепций выбора и принятия личностью решений. Известно, что человек, по той или иной причине склонный блокировать достоверную информацию, испытывает комплект негативных эмоциональных состояний, трудно подлежащих саморегуляционным процессам [12, 15]. Иными словами, вопрос характера включенности в ситуацию процедуры прохождения опроса на полиграфе выстраивает логическую цепочку конструктивного/неконструктивного реагирования личности на событийный аспект процедуры.

Широко известны результаты исследования R. E. Frieder, C. H. Van Iddekinge, P. H. Raymark [14], посвященного разработке факторных моделей, необходимых для объяснения того, насколько быстро интервьюеры принимают решения о соискателях, а так же, исследования L. Florea с соавторами [13] в ходе которого изучалось влияние специфики мотивации интервьюеров на итоги интервью с соискателем вакансии, и, работ Т. J. Thorsteinson [17] по изучению эффекта «первого впечатления» как фактора смещения, мешающего интервьюеру сформировать всестороннюю оценку кандидата.

В настоящее время спектр применения процедуры опроса на полиграфе расширен и предполагает две ведущие сферы: в области криминалистических исследований и в области скрининговых актов при трудоустройстве и решения профессиональных задач. Методический аспект процедуры опроса на полиграфе значительно углубился за счет отрефлексированности этапов развертывания скрининговых действий и широты подбора информационного блока информации воздействия на личность. Особое внимание в исследовательских актах, на данный момент, уделяется анализу механизмов принятия решения и мотивационной готовности/неготовности к детекции достоверности, транслируемой личностью информации [2, 4, 10].

Современный контекст понимания проблемы, прохождения процедуры опроса на полиграфе, центрируется в области концепций выбора и принятия личностью решений. Данное обстоятельство связано с тем, что социальное

пространство, динамично развиваясь, стимулирует личность на перманентные изменения, связанные с движением вперед по жизненному маршруту. Основными показателями поступательного движения вперед, выступает контекст, избираемых личностью жизненно значимых стратегий достижения желаемых целей, характер реагирования на трудности и модальность проживания ситуации неопределенности, требующей принятия решения [5, 7].

Вызовы, сопровождающие трансформацию современного российского общества [6, 7] актуализируют потребность в самоэффективной, мобильной и социально компетентной личности, способной к саморазвитию, достижению высоких результатов во всех сферах жизнедеятельности, ориентированной на доверие к окружающему миру, обладающей готовностью к выполнению социальных требований, вне блоков самораскрытия .

Внедрение инновационных технологий в процесс диагностики социального пространства личности, актуализация грамотного, эффективного использования человеческого потенциала, предполагает возможность широкого применения скрининговых процедур (например, использования технологии когнитивного интервью [11, 16, 18], и активного использования полиграфа [3, 4, 10]).

Опрос с использованием полиграфа, представляет собой сложную процедуру психофизиологического исследования личности, вызывающую повышенную напряженность, и в определенной степени носящей стрессовый характер. В этих условиях, у испытуемого возникает ситуация принятия решения и собственно выбора – проходить полиграф или отказаться.

В исследованиях Д.А. Леонтьева и Н.В. Пилипко [8] отмечено, что фактическое наполнение выбора личности имеет внутреннюю природу для обретения смысловых критериев движения по жизненному маршруту.

Иными словами, каждый выбор имеет ценностную основу и не может выступать как случайный элемент когнитивных актов человека. Вне всякого сомнения, результативность выбора, как правило, подкреплена успешным

опытом достижений, который укореняется в сознании личности, как эффективная схема реагирования.

Выбор, как вид деятельности, можно характеризовать по таким параметрам как: количество (и характер) выделяемых индивидом аргументов, определяющих степень индивидуальной значимости имеющейся ситуации; различные виды временных параметров. Выбор – это своеобразное решение задачи по поиску наиболее эффективных альтернатив возможного действия, с оценкой степени успешности/неуспешности конечного результата. Безусловно, выбор, как ядро процесса принятия решений может отражать целый комплекс социально-психологических особенностей личности: социальный статус, уровень самооценки, степень выраженности общей тревожности, когнитивные ориентации, уровень стрессоустойчивости и др. Особым аспектом, в данном случае, выступают личностные и социальные ожидания (ориентация на позитив или негатив), модальность самоотношения к собственному Я, к значимым Другим и ситуации в целом [1, 9].

Таким образом, до настоящего времени социально-психологические характеристики личности, в ситуации принятия решения проходить собеседование с использованием полиграфа остаются исследованными не в полной мере.

Наше эмпирическое исследование, в котором приняло участие 390 испытуемых в возрасте от 23 до 40 лет, проводилось в 2017-2018 годах на базе отделений сберегательного банка России (Поволжский регион). Диагностика испытуемых, находящихся в условиях ситуации принятия решения проходить (или не проходить) собеседование с использованием полиграфа, осуществлялась с помощью таких методик, как: Мельбурнский опросник принятия решений (МОПР), тест на стрессоустойчивость Холмса и Раге, методика «Когнитивная ориентация (локус контроля)» О. Елисейевой, методика диагностики самооценки С.В. Ковалевой, диагностика социометрического статуса Дж. Морено. Полученные эмпирические данные были подвергнуты математико-статистической обработке с помощью программы SPSS 17.0.

В ходе исследования готовности к прохождению процедуры опроса на полиграфе были выделены две условные группы, по 195 респондентов. Установлено, что существуют различия между лицами из группы, принимающих решение проходить процедуру собеседования с использованием полиграфа и лицами из группы, не принимающих такого решения.

Анализируя выявленные различия в показателях стрессоустойчивости у испытуемых, было обнаружено, что в группе не готовых проходить процедуру собеседования с использованием полиграфа, уровень стрессоустойчивости ниже, чем в группе, готовых проходить процедуру на полиграфе ($U_{\text{эмп}} = 275,500$, при $p \leq 0,001$). То есть лица, не готовые проходить процедуру на полиграфе, в большей степени подвержены стрессовым ситуациям, испытывают внутреннее напряжение, интенсивно тратят личностные ресурсы на то, чтобы преодолеть внутреннее напряжение в состоянии стресса.

Данные выраженности интернальной и экстернальной направленности, свидетельствуют о том, что в группе не готовых проходить процедуру собеседования с использованием полиграфа преобладает интернальный локус контроля ($U_{\text{эмп}} = 497,000$, при $p \leq 0,012$). Такие испытуемые болезненно переносят замечания в свой адрес, испытывают застенчивость, стараются подстроиться под мнение окружающих.

Уровень самооценки в группе не готовых проходить процедуру собеседования с использованием полиграфа существенно ниже, чем в группе, готовых проходить процедуру собеседования с использованием полиграфа ($U_{\text{эмп}} = 384,000$, при $p \leq 0,020$). Неуверенность в себе, сомнения, ощущение неловкости, не дает возможности принять решение и быть уверенным в своих ответах при прохождении процедуры собеседования с использованием полиграфа.

Такое личностное качество, как бдительность у респондентов не готовых участвовать в собеседовании с использованием полиграфа, у респондентов реже проявляется, чем в группе готовых участвовать в собеседовании с использованием полиграфа ($U_{\text{эмп}} = 792,500$, при $p \leq 0,001$).

Выявлено, что меньше прокрастинируют испытуемые, которые находятся в группе готовых проходить процедуру собеседования с использованием полиграфа, в другой группе респонденты стараются отложить принятие решение на неопределенный срок ($U_{\text{эмп}} = 283,500$, при $p \leq 0,014$). То есть мнительность, пассивность в принятии решения вносит дисбаланс во внутренние переживания человека, вследствие чего субъект не может решиться участие в собеседовании с использованием полиграфа.

Избегание решения проблем присуще группе не готовых к прохождению процедуры собеседования с использованием полиграфа ($U_{\text{эмп}} = 294,500$, при $p \leq 0,060$). Уход от принятия решения, перекладывание ответственности не дает возможности проанализировать ситуацию, осознать все за и против прохождения процедуры с использованием полиграфа.

Сверхбдительность чаще проявляется в группе, не готовых проходить процедуру собеседования с использованием полиграфа ($U_{\text{эмп}} = 341,500$, при $p \leq 0,028$). Респонденты чаще транслируют импульсивное принятие решения, чем респонденты готовые проходить процедуру собеседования с использованием полиграфа. Они более склонны к тревожности, эмоциональности, и поэтому испытывают сложности в принятии рассудочного решения.

Таким образом, можно констатировать, что для большинства испытуемых, в группе респондентов не готовых к прохождению процедуры опроса на полиграфе, были характерны такие социально-психологические особенности личности, как: низкий уровень стрессоустойчивости (80 %), интернальный локус контроля (60 %), средний и низкий уровни самооценки (80%), средний уровень проявления бдительности (70%), высокий уровень прокрастинации (90%), высокий уровень избегание проблем и высокий уровень сверхбдительности (70%). По социометрическому статусу респонденты принадлежали, как к зоне лидерства, предпочитаемых, так и к зоне отверженных.

Анализируя социально-психологические особенности в группе респондентов, готовых проходить процедуру собеседования с использованием полиграфа было обнаружено, что данным испытуемым в большей степени

присущи высокие показатели стрессоустойчивости (90%), экстернальный локус контроля (80%), средний уровень бдительности в ситуации принятия решения (60%), низкий уровень прокрастинации (80%), низкий уровень избегания проблем (90%), низкий уровень сверхбдительности (нет стремления проанализировать все плюсы и минусы в ситуации принятия решения) (60%).

По социометрическому статусу респонденты находятся как в зоне лидерства и предпочитаемых людей, так и в зоне изолированных. Этот показатель не подтвердился статистически, то есть межличностные отношения имеют не стабильный характер.

Таким образом, было установлено, что независимо от социометрического статуса в каждой группе, проявляются определенные социально-психологические особенности, которые влияют на принятие решения о прохождении процедуры собеседования с использованием полиграфа.

Библиографический список

1. Григорьев А. Ю. Психологические качества, влияющие на принятие решения лидером / Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации, 2007. С.181-184.
2. Диев В. С. Проблемы выбора и принятия решений в междисциплинарном контексте // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2013. № 2. С. 41-51.
3. Камшуков А. В., Константинов В. В. Социально-психологические особенности людей, отказывающихся проходить опрос с использованием полиграфа // Психология и право. 2016. Том 6. № 4. С. 166–176. doi: 10.17759/psylaw.2016060415
4. Камшуков А. В. Отказ от участия в процедуре опроса на полиграфе и социально-психологические характеристики субъекта // Пензенский психологический вестник. 2019. №1 (12). С. 96-103. doi: 10.17689/psy-2019.1.1
5. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. - 2005. № 1. С. 5-12.
6. Константинов В. В., Бузыкина Ю. С. Переживание экстремистско-террористической угрозы и социально-психологические характеристики личности // Психологический журнал. 2016. Т. 37, №3. С. 25-38.
7. Корнилова Т. В. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов. Психологический журнал, 2013. 34(3). С. 89–100.
8. Леонтьев Д. А., Пилипко Н. В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 97-110.
9. Сорина Г.В. Принятие решений как интеллектуальная деятельность. М.: «Канон+», 2009. 272 с.
10. Холодный Ю.И. Полиграф в России. 1993-2008. – М.: Издательство: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2008. – 58 с.
11. Aiman El Asam and Muthanna Samara, The Cognitive Interview: Improving Recall and Reducing Misinformation Among Arab Children, *Journal of Forensic Psychology Practice*, 15, 5, (449), (2015).

12. Condie J., Beyond rationalisations: improving interview data quality, *Qualitative Research in Accounting & Management*, 9, 2, (168), (2012).

13. Florea L., Valcea S., Hamdani M. R., Dougherty T. W., From first impressions to selection decisions, *Personnel Review*, doi: 10.1108/PR-11-2017-0345, 48, 1, (249-272), (2019).

14. Frieder, R. E., Van Iddekinge, C. H. and Raymark, P. H. (2016), How quickly do interviewers reach decisions? An examination of interviewers' decision-making in applicants. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89: 223-248. doi:10.1111/joop.12118

15. Hershkowitz I., Orbach Y., Lamb M.E., Sternberg K. J., Horowitz D., The effects of mental context reinstatement on children's accounts of sexual abuse*, *Applied Cognitive Psychology*, 15, 3: 235-248, (2001)

16. Köhnken G., Thürer C., Zoberbier D. The cognitive interview: Are the interviewers' memories enhanced, too?. *Appl. Cognit. Psychol.*, 8: 13-24. (1994) doi:10.1002/acp.2350080103

17. Thorsteinson, T. J. A meta-analysis of *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 91: 1-32, (2018). doi:10.1111/joop.12186

18. Volz K., Leonhart R., Stark R., Vaitl D., Ambach W., Psychophysiological correlates of the misinformation effect, *International Journal of Psychophysiology*, 10.1016/j.ijpsycho.2017.04.004, 117, (1-9), (2017).

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНТЕРНАЛЬНОСТИ И СЧАСТЬЯ

Карапетян Л.В.

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и социальная психология» Уральского федерального университета им. первого президента России Б.Н. Ельцина
Уральский федеральный университет (620083, Россия, Екатеринбург, ул. Ленина, 51,
e-mail: karapetyanl@mail.ru)

Глотова Г.А.

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Лаборатории педагогической психологии при кафедре «Психология образования и педагогика» факультета психологии Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (125009, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9, e-mail: galina.glotova1@mail.ru)

Аннотация. *Цель:* выявление взаимосвязи между интернальностью и ощущением человеком себя счастливым. *Методы:* исследовательские методики изучения локуса контроля и ощущения счастья. *Выборка:* 1348 человек, представителей различных профессиональных категорий (врачи, сотрудники МВД, ИТР, рабочие, педагоги, психологи, работники сферы услуг), трудоспособного возраста (от 18 до 65 лет), из них 963 женщины и 385 мужчин. *Методы статистической обработки данных:* двухшаговый кластерный анализ, сравнительный анализ (критерий Колмогорова-Смирнова) корреляционный анализ (коэффициент Спирмена), анализ соответствий. *Результаты:* на основе проведенного эмпирического исследования сделан вывод, что для людей, ощущающих себя счастливыми, характерен высокий уровень интернальности. Полученные результаты могут быть использованы для гармонизации внутреннего благополучия человека.

Ключевые слова: локус контроля, интернальность, ответственность, внутреннее благополучие, счастье.

CORRELATION BETWEEN INTERNALITY AND HAPPINESS

Karapetyan L.V., Glotova G.A.

Abstract. Purpose: to identify the relationship between internality and the feeling of man himself as happy. Methods: research methods of studying the locus of control and the feeling of happiness. Sample: 1348 people, representatives of various professional categories (doctors, interior Ministry staff, engineers, workers, teachers, psychologists, service workers), working age (18 to 65 years), of which 963 women and 385 men. Methods of statistical data processing: two-step cluster analysis, comparative analysis (Kolmogorov-Smirnov criterion) correlation analysis (Spearman coefficient), correspondence analysis. Results: based on the empirical study, it is concluded that people who feel happy are characterized by a high level of internality. The results can be used to harmonize the internal well-being of a person.

Key words: locus of control, internality, responsibility, inner well-being, happiness.

Происходящие в мире социально-экономические, политические, производственно-технические и иные изменения предъявляют к специалистам всех отраслей народного хозяйства все новые требования. Становится ясно, что будущее нашего общества, его достижения зависят в первую очередь от активности его членов, их включенности в технический прогресс. Это привело к усилению в науке интереса к изучению внутренних ресурсов личности

профессионала, его возможностей самоорганизации, самодисциплины, готовности брать на себя ответственность за процесс и результаты труда, как собственного, так и коллективного. Уровень развития чувства личной ответственности за происходящее позволяет сознательно подходить к возникающим в деятельности проблемам и находить конструктивные пути их решения. Поэтому неслучайно в психологии внимание ученых и практиков привлекает проблема локуса контроля.

Разработка данного феномена корнями уходит в философию, тесно соприкасаясь с рассмотрением проблемы человеческой воли, ее независимости от судьбы и окружающей действительности (А. Шопенгауэр, Э. Гартман и др.).

Понятие «локус контроля» (*locus of control - LOC*) возникло в зарубежной психологии в 60-е годы XX в. и связано с именем Дж. Роттера. В соответствии с предложенной американским психологом концепцией, локус контроля представляет собой устойчивые личностные структуры, сформированные в процессе социализации и отражающие отношение человека к разным событиям [1]. При этом внешняя интерпретация личностью происходящих событий, склонность приписывать ответственность за происходящее внешним факторам, другим людям, случайностям получила название внешнего локуса контроля (экстернальная ориентация), а склонность к внутренней обусловленности происходящего, объяснению происходящего своим поведением, характером, способностями – внутреннего локуса контроля (интернальная ориентация). В зарубежной психологии исследованием локуса контроля занимались А.Бандура, М.Селигман, Дж.Аткинсон, Д.Макклелланд и др.

Отечественные психологи (К.Муздыбаев, В.В.Знаков, А.А.Реан, Д.Ю.Карандашев и др.) также уделяли пристальное внимание изучению данного феномена. Исследовались социально-демографические предикторы локуса контроля, такие, как пол (Г.В. Алекова, О.А. Зубарева, О.А. Щербинина, И.И. Вартанова и др.), возраст (С.В. Быков, И.И. Вартанова, Е.О. Смолева и др.), вид профессиональной деятельности. Исследования локуса контроля проводились на разных профессиональных выборках: спортсменах (Е.В. Вопнерук,

Т.В.Огородова, В.Б.Токарева), руководителях (С.В. Быков), врачах (М.Г. Романцев, И.Ю. Мельникова), педагогах (О.Б. Полякова, В.Г. Красильникова, М.М. Абдуллаева), астронавтах и космонавтах (И. Шольцова, А.Г. Виноходова), сотрудниках противопожарной службы (А.А. Бобрищев), исправительных учреждений (А.В. Берсим), МВД (А.К.Дейнекина, Т.В. Гришина, Н.Н. Павлюк, С.М. Боков и др.), промышленных предприятий (Е.К. Шатунова) и др. В проведенных исследованиях подчеркивается положительная роль интернальности, выделены ее взаимосвязи с психологическими характеристиками позитивного регистра, а именно, с социальной активностью (Дж.Роттер, С.Александр, Р.Риктан и др.), альтруизмом (Д.Дарли, К.Бетсон, Э.Айзен, П.Ф.Левин, Г.Уэллс и др.), мотивацией достижений (Г.С. Обманова, О.С. Виднекер), смыслом жизни (М.Г. Романцев, И.Ю. Мельникова), жизнестойкостью (Л.И. Дементий), успешностью постстрессовой адаптации (Е.О. Лезебная), стрессоустойчивостью (М.Г. Лаврова), доверием к себе (С.А. Пронина), способностью к саморегуляции (С.В. Истомина, С.С. Струнин), социальным интеллектом (С.С. Минава, Н.С. Краснопольская), коммуникативной компетентностью (Г.В. Кравец), оптимизмом (Н.Д. Узлов), устойчивостью к профессиональному выгоранию (В.С. Лукина, А.Р. Бурлакова) и т.д. Полученные корреляты интернальности позволяют говорить о ней как о критерии личностной зрелости, ценности, соответствующей определенному уровню личностного развития.

Во многих работах понятия «интернальность» и «ответственность» употребляются как синонимы, но есть исследования, в которых рассматривается соотношение понятий «интернальность» и «ответственность» как связанных, но не тождественных [2 и др.]. Подчеркивая взаимосвязь этих понятий, при рассмотрении феномена «ответственность» авторы делают акцент на его нравственной, этической составляющей, тогда как при анализе феномена «интернальность» подчеркивается функция контроля и способность человека устанавливать причинно-следственные связи между своим поведением и происходящими событиями. Соглашаясь с этой точкой зрения, отметим, что

возможно не только однонаправленное сочетание ответственности и локуса контроля, такое как ответственность - интернальность, но вероятны так же их разнонаправленные соотношения, а именно: ответственность – экстернальность, безответственность – экстернальность, безответственность – интернальность. При этом важным остается вопрос диагностики этих феноменов.

Вопросы диагностики локуса контроля представлены в работах Дж.Роттера, Х.Левенсон, Г.Крампена, Е.Ф.Бажина, Е.А.Голынкиной, А.М.Эткинда, И.М.Кондакова, М.Н.Нилопец и др. Эмпирические исследования зарубежных коллег проводятся в основном с применением методики определения уровня субъективного контроля Дж.Роттера, разработанной в 1966 году на основе собственной теории субъективной локализации контроля [1]. Отечественными исследователями Е. Ф. Бажиным, Е. А. Голынкиной и А. М. Эткиндом в 1972 году в Ленинградском психоневрологическом институте им. В. М. Бехтерева данный опросник апробирован и валидизирован, на его основе создана методика УСК (уровень субъективного контроля) [3]. В 1999 году Е. Г. Ксенофонтовой предложена модификация теста УСК, названная «Локус контроля» (ЛК) [4]. Эта версия методики, апробированная на 1610 испытуемых в возрасте от 17 до 87 лет, предназначена для взрослых. Тест-опросник субъективной локализации контроля (СЛК) авторов С.Р. Пантелеева и В.В. Столина предназначен для измерения локуса контроля у студентов [5]. Существует также модификация теста УСК А. Г. Грецова и А.А. Азбель, ориентированная на подростков-старшеклассников [6].

Большинство исследователей описывают интернальность как значимое, ценное качество, условие личностного развития и профессионального роста. Однако имеются результаты исследований, свидетельствующие о том, что высокий уровень интернальности ставит под угрозу самооценку [7] и приводит к другим негативным последствиям: развитию синдрома эмоционального выгорания [8], стрессу [9], появлению чувства вины и стыда [10], что, безусловно, препятствует ощущению и оценке людьми себя как счастливых. Тогда как именно счастье является одним из важнейших позитивных

эмоциональных переживаний, связанных с внутренним миром человека и являющихся показателем внутреннего благополучия [11, 12]. Анализ различных аспектов счастья широко представлен в философских и лингвистических работах значительного числа авторов (В.О.Татаркевич, К.Нешев, С.И. Ожегов, М.В. Бахтин, И.Б.Русакова, Г.И. Урбанович, А.Н. Задворнов и др.). Большое количество психологических исследований счастья выполнено зарубежными авторами (A.S. Waterman, J.R.Chambers, s.J. Schwartz, R. Conti, A. Bergsma, E. Diener, S. Oishi, R.E. Lucas, M. Yuki, K. Sato, K. Takemura и др.). В отечественной психологии основы философско-психологической концепции счастья заложил С.Л. Рубинштейн. Многие отечественные исследователи также изучали феномен счастья, среди них В.А. Петровский, Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, И.А. Джидарьян и др. В целом, исследования как зарубежных, так и отечественных ученых направлены на поиск ответа на вопросы: как стать счастливым? Благодаря чему человек чувствует себя счастливым? Что может помешать человеку быть счастливым? В рамках нашего исследования мы, учитывая результаты приведенных выше исследований представителей отечественной психологии о позитивном и негативном влиянии интернальности, конкретизировали данный вопрос и сформулировали его следующим образом: какой локус контроля характерен для людей, ощущающих себя счастливыми?

В рамках нашей работы для определения интернальности / экстернальности мы использовали исследовательскую методику, в которой респонденты оценивали, насколько они сами ответственны за то, что происходит с ними в разных сферах: А - жизнь в целом; В – достижения; С – неудачи; D – профессиональная сфера; Е – семья; F - социальные отношения, G - здоровье. Испытуемым предлагалось на 7 горизонтальных отрезках по 100 мм длиной поставить отметку по каждой из вышеназванных сфер (минимальная оценка 0 баллов, максимальная оценка – 100 баллов).

Выборку исследования составили 1348 человек, представителей различных профессиональных категорий (врачи, сотрудники МВД, ИТР, рабочие, педагоги, психологи, работники сферы услуг), трудоспособного

возраста (от 18 до 65 лет), из них 963 женщины и 385 мужчин.

Для статистической обработки полученных данных применялись двухшаговый кластерный анализ, сравнительный анализ (критерий Колмогорова-Смирнова) корреляционный анализ (коэффициент Спирмена), анализ соответствий.

Среднее значение (М) показателя интернальности в общей выборке 1348 респондентов равно 67,39, разброс баллов от 0,0 до 100,0, стандартное отклонение 13,43.

Корреляционный анализ позволил выявить взаимосвязь интернальности с рядом социально-демографических показателей. Так, мужчины в большей степени, чем женщины, склонны считать себя ответственными за свои достижения ($r=0,06$ при $p\leq 0,05$). Возраст также влияет на показатели интернальности. Чем моложе респонденты, тем больше они склонны полагать, что способны контролировать свою жизнь в целом ($r = - 0,16$ при $p\leq 0,001$), свои достижения ($r = - 0,24$ при $p\leq 0,001$), собственные неудачи ($r = - 0,15$ при $p\leq 0,001$), то, что происходит на работе ($r = - 0,06$ при $p\leq 0,05$). Выявлена взаимосвязь интернальности с образованием: чем ниже уровень образования, тем выше показатели интернальности, тем больше человек считает себя ответственным за свою жизнь в целом ($r = - 0,10$ при $p\leq 0,001$) и свои достижения ($r = - 0,07$ при $p\leq 0,01$).

Рассмотрим, различаются ли представители профессиональных категорий по показателям интернальности. В основу сравнения положено среднее значение (М) показателя интернальности по всем семи шкалам: психологи (М=72,13), врачи (М=70,92), МВД (М=69,57), сфера услуг (М=67,29), педагоги (М=66,99), ИТР (М=63,90), рабочие (М=61,35). Как можно видеть, наибольшие значения показателя интернальности отмечены у психологов, врачей и представителей МВД. В меньшей степени интернальными являются работники промышленных предприятий (ИТР и рабочие). Сравнительный анализ (критерий Колмогорова-Смирнова) показал большое число достоверных различий средних значений показателя интернальности у специалистов этих

групп. Отмечены достоверные различия между средними значениями интернальности: 1) у психологов, с одной стороны, и, с другой стороны, у представителей сферы услуг ($p= 0,000$), педагогов ($p= 0,000$), ИТР ($p= 0,000$), рабочих ($p= 0,000$); 2) у врачей, с одной стороны, и педагогов ($p= 0,036$), ИТР ($p= 0,001$), рабочих ($p= 0,000$); 3) у сотрудников МВД, с одной стороны, и представителей сферы услуг ($p= 0,045$), педагогов ($p= 0,020$), ИТР ($p= 0,000$), рабочих ($p= 0,000$); 4) у представителей сферы услуг, с одной стороны, и ИТР ($p= 0,006$), рабочих ($p= 0,000$); 5) у педагогов, с одной стороны, и ИТР ($p= 0,028$), рабочих ($p= 0,003$); 6) у ИТР, с одной стороны, и рабочих ($p= 0,035$), с другой стороны.

Поскольку целью нашей работы является исследование взаимосвязи между интернальностью и переживанием счастья, то при проведении исследования испытуемые оценивали, считают ли они себя счастливыми, по 7-балльной шкале, где 7 – совершенно точно, да; 6 – да; 5 – скорее, да; 4– трудно сказать, 50% на 50%; 3 – скорее нет; 2 – нет; 1 – совершенно точно, нет.

Корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена) показал, что на данной выборке ($n=1348$) среднее значение показателя «интернальность» и показатель «счастье» связаны между собой на высоком уровне достоверности ($r=0,202$; при $p\leq 0,001$). Показатели интернальности в разных сферах также коррелируют с показателем счастья на высоком уровне значимости: интернальность относительно своей жизни в целом $r=0,247$ ($p\leq 0,001$); относительно достижений $r=0,191$ ($p\leq 0,001$); неудач $r=0,101$ ($p\leq 0,001$); производства (работы) $r=0,161$ ($p\leq 0,001$); семьи $r=0,183$ ($p\leq 0,001$); межличностных отношений $r=0,127$, ($p\leq 0,001$); здоровья $r=0,085$ ($p\leq 0,01$).

Для дифференциации участников выборки по степени интернальности респонденты с помощью двухшагового кластерного анализа были разделены на три группы: с низким (14,91%), средним (48,96%) и высоким (36,13%) средними

значениями показателя интернальности. Примечателен тот факт, что группа респондентов, низко оценивших степень своей интернальности, не так уж велика по объему.

Группа с низким средним значением показателя интернальности ($M=52,94$), характеризуется разбросом баллов от 0,0 до 61,13, стандартное отклонение 9,16. Группа со средним значением показателя интернальности ($M=69,32$), характеризуется разбросом баллов от 62,14 до 75,42, стандартное отклонение 3,93. Группа с высоким средним значением показателя интернальности ($M=83,53$), характеризуется разбросом баллов от 76,43 до 100,0, стандартное отклонение 5,89.

По показателю «счастье» на общей выборке 1348 респондентов средний балл составил 4,76 (разброс баллов от 1 до 7, стандартное отклонение 1,717). Кластерный анализ оценок себя, как счастливого позволил выделить типы респондентов, характеризующиеся разным уровнем переживания счастья: низкий уровень отметили у себя 11% респондентов ($M=1,32$, разброс баллов от 1 до 3, стандартное отклонение 0,468), средний уровень счастья показали 52,8% респондентов ($M=4,30$, разброс 4-5 баллов, стандартное отклонение 0,804), высокий уровень счастья у 36,2% респондентов ($M=6,49$, разброс 6-7 баллов, стандартное отклонение 0,500). Отметим, что самой малочисленной является группа людей, низко оценивших уровень своего счастья.

При проведении корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена) между группами, выделенными в результате кластеризации, основанной на оценках интернальности (три группы с низким, средним и высоким уровнем интернальности), и кластеризации, в основу которой положена оценка ощущения собственного счастья (три группы с низким, средним и высоким уровнем счастья), также выявлена взаимосвязь на высоком уровне достоверности ($r=0,167$; при $p \leq 0,001$).

Близость выделенных групп, связь между интернальностью и оценкой себя как счастливого можно подтвердить также результатами анализа соответствий. Полученные результаты показали, что смежные кластеры (низкий уровень

интернальности - низкий уровень счастья, средний уровень интернальности – средний уровень счастья; высокий уровень интернальности – высокий уровень счастья) находятся в одних квадратах системы координат.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что для людей, ощущающих себя счастливыми, характерен высокий уровень интернальности.

Библиографический список:

1. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. – Psychol. Monogr., 1966, V. 8, № 1, pp. 1-28.
2. Дементий Л.И. Ответственность как ресурс личности: монография. – М.: Информ-Знание, 2005. – 188 с.
3. Бажин Е.Ф., Гольнкина Е.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. Том 5.1984. №3. С.152-162.
4. Ксенофонтова Е.Г. Исследование локализации контроля личности – новая версия методики «Уровень субъективного контроля» // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 2. С. 103-114.
5. Пантелеев С.Р., Столин В.В. Тест-опросник субъективной локализации контроля. Модификация шкалы I-E Дж. Роттера // Практикум по психо-диагностике. М., 1988.
6. Грецов А. Г., Азбель А. А. / [Психологические тесты для старшеклассников и студентов](#). СПб.: Питер, 2012. – 201 с.
7. Кошелева А.А. [Взаимосвязь самооценки и локуса контроля у подростков](#) // В сборнике: [Проблемы и перспективы развития экспериментальной науки](#). Сборник статей Международной научно-практической конференции. Омега-Сайнс: Уфа, 2018. С. 204-210.
8. Кудинов С.И, Седова И.В. Исследования эмоционального выгорания у педагогов с разными уровнями ответственности // Вестник РУДН, серия Психология и педагогика, 2014, № 4. С. 34 - 39.
9. Паршутин И.А. Ответственность и контроль как факторы возникновения стрессовых реакций у сотрудников правоохранительных органов. В сборнике: Наука и инновации в современных условиях. 2016. С. 206-210.
10. Прокофьев А.В. Моральная ответственность, вина и стыд в контексте коллективной деятельности // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2016. № 3 (19). С. 45 – 52.
11. Карапетян Л.В. Ощущение счастья как основа субъективного благополучия // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2010. № 4 (28). С. 93 – 98.
12. Карапетян Л.В., Глотова Г.А. Эмоционально-личностное благополучие: монография / Екатеринбург : Уральский институт ГПС МЧС России, 2017. 212

ПОЗИТИВНЫЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Каталова О.А.

бакалавр, педагог-психолог МОУ «СОШ № 77» г. Саратова

e-mail: oksana.katalova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь психологической безопасности личности подростка и некоторых особенностей стиля семейного воспитания с точки зрения позитивной психологии.

Ключевые слова: позитивное мышление, психологическая безопасность, гиперпротекция, потворствование, чрезмерность требований-запретов, нервно-психическая устойчивость, самооценность.

POSITIVE CHILD-PARENT RELATIONS AS A FACTOR OF PERSONALITY DEVELOPMENT

Katalova O.A.

Abstract. The article discusses the relationship of psychological security of the personality of a teenager and some features of the style of family education, from the point of view of positive psychology.

Key words: positive thinking, psychological security, hyperprotection, indulgence, excessive demands-prohibitions, neuropsychiatric stability, self-worth.

Современная жизнь как взрослых, так и детей, достаточно насыщена и эмоционально загружена. В том темпе, в котором приходится жить и развиваться, в тех условиях, в которых приходится взаимодействовать со сверстниками, социумом, человеку просто необходима эмоциональная разгрузка и в первую очередь поддержка близких. Важно не только оказывать эмоциональную поддержку в конкретной ситуации, но и поддерживать позитивную атмосферу в семейных взаимоотношениях в целом. Позитивный настрой также играет важную роль и формирует предпосылки будущего отношения к тому или иному фактору. Это особенно важно, когда речь идет о молодежи. Еще недавно многие студенты были еще детьми, а ребенок растет и развивается в родительской семье, и оттуда же перенимает установки, интроекты и многие поведенческие паттерны, поэтому важно, чтобы родители в первую очередь развивали в себе позитивное мышление. В жизни родителей, безусловно, есть причины для беспокойства, раздражения и негатива. И игнорировать эти моменты нет необходимости. Напротив, привычка родителей

безопасно реагировать на негатив так или иначе перенимается детьми, что уже является одной из основ безопасного развития личности.

Поддержание позитивных взаимоотношений особенно важно и в подростковом возрасте. В этом возрасте дети особенно чувствительны к мнению окружающих, особенно сверстников. Каждая неудача дается непросто, как и оценка сверстников всегда воспринимается остро. Именно в этот период позитивное мышление и позитивный взгляд на ситуацию может быть очень полезен. Привычка смотреть на вещи более просто, рассматривать ситуацию с позитивной точки зрения может стать некой психологической опорой, одной из составляющих психологической безопасности личности подростка. Взаимодействие родителей и детей в позитивном ключе может помочь ребенку справиться с тревогой, а также в некоторой мере стабилизировать психоэмоциональное состояние подростка. Испытывая трудности в общении, подросток нуждается не только в родительской поддержке, но и в одобрении, позитивном стимулировании деятельности. С целью изучения данного вопроса нами было проведено исследование, в котором приняли участие 79 респондентов, из них 46 юношей и 33 девушки в возрасте от 16 до 18 лет. В рамках данной темы нами был осуществлен анализ взаимосвязей психологической безопасности личности и других аспектов личности подростков, в ходе которого мы выяснили, что для данной выборки действительно характерна взаимосвязь чувства психологической безопасности и особенностей стиля семейного воспитания. Нами были использованы методы психодиагностики, в частности использовались методики: «Родителей оценивают дети», «Шкала базовых убеждений», многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина.

«Гиперпротекция» понимается как чрезмерная забота о ребёнке. Ребёнок при такой особенности стиля воспитания становится центром внимания родителей, они всячески его оберегают и опекают, иногда лишая возможности проявить самостоятельность. Обратим внимание на то, что гиперпротекция, на наш взгляд, будет действовать на ребёнка благоприятно, если этот показатель в

диагностике не приобретает диагностическое значение что, как мы выяснили в процессе анализа, не является большой редкостью для данной выборки. Мы склонны считать, что в данном случае гиперпротекция как фактор психологической безопасности у наших респондентов не носит негативного характера, так как корреляционный анализ не выявил значимых или достоверных взаимосвязей между показателем гиперпротекции и показателями адаптационных аспектов личности. Безусловно, мы не можем с уверенностью сказать, что гиперпротекция не будет носить негативный характер в контексте данной темы в целом, так как для объективного обоснования данного феномена было бы уместно исследовать эту особенность стиля семейного воспитания в комплексе с другими батареями методик, которые могли бы более широко осветить этот феномен и позволить более глубоко его изучить. Хотелось бы также отметить, что в случае реальной гиперпротекции, безусловно, есть и негативная сторона, обусловленная отсутствием необходимости в мобилизации собственных сил и ресурсов, так как нет острой потребности самому и экстренно решать какие-либо проблемы и соответственно преодолевать трудности, а зачастую и трезво и адекватно их оценивать. Такие дети вырастают несамостоятельными, зачастую инфантильными, им трудно сепарироваться из-за возникающей тревожности при любом столкновении с проблемами и трудностями. Также нами была выявлена прямая достоверная взаимосвязь между гиперпротекцией и убеждением относительно собственной ценности ($r=0,26$), что также, на наш взгляд, можно считать подтверждением того, что такие условия воспитания как внимательное отношение, забота и принятие, являющиеся одними из многих проявлений гиперпротекции в семейном воспитании, могут служить достаточно прочной основой для формирования принятия себя и собственной ценности, а также положительной я-концепции, которые в свою очередь являются основой не только здорового чувства безопасности, но и в целом личного благополучия и успеха. Такие люди более уверены в себе, более эмоционально устойчивы и спокойны. Они не сомневаются в правильности своего поведения, считая его полностью

контролируемым и уместным, а также считают себя удачливыми и не склонны к обесцениванию себя и своих достижений.

Прямая достоверная взаимосвязь между общим отношением к благосклонности окружающего мира и «потворствованием» ($r=0,23$), а также «чрезмерностью требований-запретов» ($r=0,22$), выявленная нами, может говорить о том, что потворствующее поведение со стороны родителей, проявляющееся в желании обеспечить своего ребенка всем необходимым и желаемым, удовлетворить все его потребности и в то же время оградить его от мнимой или реальной опасности, а также не допустить нежелательных последствий каких-либо действий своего ребёнка, может способствовать формированию доверия к миру и его благосклонности. Иными словами, если родители своевременно и адекватно удовлетворяют потребности ребенка, а также предъявляют адекватные требования-запреты, внимательно и не критично их контролируют, при этом не забывая давать ребёнку свободу и не ограничивая его стремления к самостоятельности и риску, то ребёнок растёт в безопасности и свободе, не испытывая тревоги со стороны родителей. Конечно, важно не забывать, что такая взаимосвязь возможна лишь при условии, что «потворствование» и «чрезмерность требований-запретов» как особенности стиля семейного воспитания не будут диагностированы в диапазоне диагностического значения. То есть такие особенности стиля семейного воспитания, как и многие другие, будут носить позитивный с точки зрения прогнозирования их последствий характер и не будут акцентироваться родителями, формируя при этом ошибку воспитания.

Значимая прямая взаимосвязь между убеждением относительно собственной ценности и нервно-психической устойчивостью ($r=0,29$), выявленная в ходе корреляционного анализа, также может служить подтверждением того, что респонденты с развитой самооценностью и уверенностью в собственной способности контролировать ситуацию характеризуются еще и психической устойчивостью. Они способны контролировать не только ситуацию в целом, но и, в частности, своё поведение

в ситуациях стресса. Если у человека сформировано позитивное положительное отношение к себе и соответствующее самовосприятие, убеждение в ценности своего я, то такой человек и чувствует себя соответствующе, спокойно, уравновешенно, стабильно реагирует на стрессы и ведет себя в них уверенно. А как известно, в формировании чувства самооценности огромную роль играют родители, а точнее их оценка и восприятие поведения ребёнка. Благополучная обстановка в семье и благоприятный эмоциональный фон способствуют формированию позитивного самоотношения и самовосприятия, что тоже является важной детерминантой чувства психологической безопасности.

Резюмируя все вышеописанное, хотелось бы выделить, что для данной выборки действительно характерна взаимосвязь чувства психологической безопасности и некоторых особенностей стиля семейного воспитания.

Так или иначе, благоприятная обстановка в семье, здоровые, доверительные отношения между родителями и детьми, наполненные заботой и адекватной опекой, служат хорошей основой для формирования убеждений, служащих в данном случае основой здорового чувства психологической безопасности.

Библиографический список:

1. Благодырь, Е. М. Формирование представлений о безопасном поведении человека как предмете психологической науки / Е.М. Благодырь // Прикладная психология и психоанализ. 2011. № 4. С. 1.
2. Братчикова, Ю.В. Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / под ред.: Ю. В. Братчикова. Екатеринбург : Урал.гос.пед.ун-т., 2013. 146 с.
3. Краснянская, Т. М., Тылец В. Г. Понятийные ориентиры развития психологической безопасности личности в предметном поле современных исследований / Т.М. Краснянская, В.Г. Тылец // Education Sciences and Psychology. 2013. Т 23, № 1. С. 59-64.
4. Краснянская, Т. М., Ковдра А. С. Психологическая безопасность личности : временная перспектива / Т.М. Краснянская, А.С. Ковдра // Пятигорск. 2012. С. 168.
5. Осухова, Н.А. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации / Н.А. Осухова // Школьный психолог. 2001. № 31 (173). С. 8-21.
6. Серeda, Е. И. Целостность и защищенность как основные критерии психологической безопасности личности / Е.И. Серeda // Вестн. Псков. гос. ун-та. Сер. Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. 2014. № 5. С. 289-298.
7. Соколова, Е.Т. Влияние на самооценку нарушений эмоциональных контактов между родителями и ребенком и формирование аномалии личности / Е.Т. Соколова // В кн.: Семья и формирование личности / Под ред. А.А. Бода-лева. М.: Академия, 2011. С. 15-21.

8. Соломин, В.П., Шатровой О.В., Михайлов Л.А., Маликова Т.В. Психологическая безопасность / В.П. Соломин, О.В. Шатровой, Л.А. Михайлов, Т.В. Маликов. М., 2008. 46с.

9. Тарабрина, Н. В. Проблемы психологической безопасности / Н.В. Тарабрина // отв. ред. А. Л. Журавлев, Н. В. Тарабрина. М., 2012. С.11.

10. Эксакусто, Т.В. Теоретические основы социально-психологической безопасности: Монография / Под ред. Н.А. Лызь. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2011. 42с.

СПЕЦИФИКА ДИСКРИМИНАЦИОННЫХ УСТАНОВОК ПО ЭТНИЧЕСКОМУ ФАКТОРУ

Кленова М. А.,

доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, СГУ имени Н. Г.
Чернышевского
milena_d@bk.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования раскрывающие особенности дискриминационных установок в трех группах, разделенных по этническому признаку. Среди которых 40 – русских, 40 – чеченцев и 40 туркмен. Установлено, что наибольший показатель, отражающий наличие дискриминационных установок относится к выборке русских. Социальная дистанция по отношению к представителям других национальностей в выборке русских выше. Немного ниже этот показатель у чеченцев и туркмен. Все испытуемые, независимо от этнической принадлежности, не готовы принимать представителей других национальностей в качестве близких родственников.

Ключевые слова: дискриминация, установка, этнические особенности, социальная дистанция, социальное принятие

SPECIFICITY OF DISCRIMINATION INSTALLATIONS BY ETHNIC FACTOR

Klenova M. A.

Associate Professor, Department of Social Psychology of Education and Development, SSU named
after N. G. Chernyshevsky
milena_d@bk.ru

Abstract. The article presents the results of an empirical study revealing the characteristics of discriminatory attitudes in three groups, divided by ethnicity. Among which 40 are Russian, 40 are Chechens and 40 are Turkmen. It was found that the largest indicator reflecting the presence of discriminatory attitudes relates to a sample of Russians. The social distance in relation to representatives of other nationalities in the sample of Russians is higher. This figure is slightly lower among Chechens and Turkmen. All subjects, regardless of ethnicity, are not ready to accept representatives of other nationalities as close relatives.

Keywords: discrimination, attitude, ethnic characteristics, social distance, social acceptance

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках
научного проекта № 18-013-00094 А.*

Данная статья представляет основные результаты исследования, проведенного в отношении этнической специфики дискриминационных установок. В условиях поликультурного региона, которым является Саратов и Саратовская область – изучение причин, проявлений и возможных прогнозов является не только важной теоретической задачей, но и задачей, направленной, в последующем, на формирование практических рекомендаций, которые позволят снизить напряжение в обществе, сгладить некоторые стереотипы. Дискриминационные установки в настоящее время изучаются с разных сторон,

исследуется их детерминация и социально-психологические характеристики [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7].

В эмпирическом исследовании приняли участие 120 человек, из которых 40 относят себя по национальному признаку к русским, 40 – к туркменам и 40 – к чеченцам. Возраст испытуемых 19-25 лет. В качестве методического инструментария в исследовании была использована специально разработанная анкета, направленная на изучение дискриминационных установок, шкала социальной дистанции (шкала Богардуса, вариант Л.Г.Почебут).

В результате проведенного эмпирического исследования было установлено, что самый высокий показатель дискриминационного напряжения обнаруживается в группе русских, ниже проявляются дискриминационные установки у чеченцев, и туркмен. Высокий уровень дискриминационных установок полученный в этнической группе русских в большей степени связан с значительной оценкой неприятия к тем социальным группам, стереотипы в отношении которых не присутствуют в двух других этнических выборках, например, стереотипное негативное отношение к мигрантам, ввиду естественных причин, не наблюдается в группе туркмен.

Единая оценка неприятия в отношении лиц с нетрадиционным сексуальным поведением, которые вызывают неприятие по всех этнических выборках – в количественном показателе занимает примерно одинаковые позиции во всех трех выборках. Наблюдает факт, согласно которому все три этнические выборки с достаточно высоким уровнем неприятия относятся к представителям других религиозных конфессий. Политические деятели и лица с высокими доходами вызывают большее напряжение у русских. Кроме того, установлено, что русские с достаточным неприятием относятся к многодетным семьям. Возможно, это связано с менталитетными особенностями представителей других выборок, поскольку и у чеченцев, и у туркмен, наличие большого количества детей в семье является статистической нормой, в отличие от русских.

Обнаружена довольно большая социально-психологическая дистанция между тремя этическими выборками. Наиболее остро эта дистанция проявляется в отношении принятия представителей других национальностей в качестве членов своей семьи. Эти данные характерны для всех трех этнических групп. Кроме того, установлено что и чеченцев, и туркмен испытуемые, относящие себя по этнической принадлежности к русским, готовы видеть рядом с собой исключительно как туристов. Установлен средний уровень готовности к принятию представителей иных национальностей в качестве друзей, коллег по работе и соседей. В целом, необходимо отметить, что в этнической группе русских наблюдаются довольно высокие показатели, свидетельствующие о наличии определенных дискриминационных установок в отношении чеченцев и туркмен. Уровень принятия представителей других национальностей у чеченцев, выше чем у русских.

В результате полученных данных, установлено, что наибольший средний показатель, отражающий наличие дискриминационных установок относится к выборке русских. Эти данные подтверждают результаты исследования социальной дистанции между русскими, чеченцами и туркменами. Также наше исследование показало, что социальная дистанция по отношению к представителям других национальностей в выборке русских выше. Немного ниже этот показатель у чеченцев и туркмен. Все испытуемые, независимо от этнической принадлежности, не готовы принимать представителей других национальностей в качестве близких родственников.

Библиографический список

2. Шамионов Р. М. Формирование дискриминационных установок личности в процессе ее социализации. Известия Саратовского университета. Серия Акмеология образования. Психология развития, 2018, Т.7 №2, С. 129-135.
3. Бочарова Е. Е. Содержательные характеристики «предметного поля» дискриминационных установок. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика, 2018, Т. 15, № 4, С. 308-322.
4. Григорьева М. В. Теоретический анализ проблемы реализации дискриминационных установок личности в поведении. Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Психология. Философия. Педагогика, 2018, Т. 18 №3, С. 305-310.
5. Шамионов Р. М. Соотношение дискриминационных установок и авторитаризма правого толка. Страховские Чтения-2018: Материалы международной научно-практической

конференции: сб. науч. тр. / Под редакцией М.С. Ткачевой (отв. ред.), М.В. Григорьевой, Р.М. Шамянова, 2018, С. 364-368.

6. Тарасова Л. Е. Проявление дискриминационных установок в поведении лиц с разным типом этнической идентичности. *Страховские Чтения-2018: Материалы международной научно-практической конференции: сб. науч. тр. / Под редакцией М.С. Ткачевой (отв. ред.), М.В. Григорьевой, Р.М. Шамянова, 2018, С. 303-312*

7. Бескова Т. В. Особенности отношения православных россиян к представителям других религий и его мотивы. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Познание», 2018, №11, С. 30-35*

8. Кленова М. А. Теоретические предпосылки исследования дискриминационных установок личности в изменяющемся обществе. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2018. № 3. С. 245-249.*

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ И СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ

Климова Е. А.

аспирант кафедры «Общая психология», ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (kli-ket@mail.ru)

Константинов В. В.

доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Общая психология», ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (konstantinov_vse@mail.ru)

Аннотация: В статье содержатся результаты теоретического анализа состояния проблемы влияния детско-родительских отношений на становление личности ребенка. Описаны основные факторы, активизирующие личностное развитие детей в ситуации социально-психологической адаптации. Представлены результаты эмпирического исследования, связанного с диагностикой образа матери у детей из семей мигрантов.

Ключевые слова: дети мигрантов, детско-родительские отношения, образ Я, родительское взаимодействие, личность ребенка.

PARENT-CHILD RELATIONSHIPS AND THE FORMATION OF THE PERSONALITY OF CHILDREN FROM MIGRANT FAMILIES

Klimova E. A., Konstantinov V.V.

Abstract. The paper contains the results of a theoretical analysis of the problem of the influence of parent-child relationships on the formation of a child's personality. The main factors that activate the personal development of children in a situation of socio-psychological adaptation are described. The results of an empirical study related to the diagnosis of the image of the mother in children from migrant families are presented.

Keywords: migrant children, parent-child relationships, self image, parent-child interaction, personality of the child.

Проблема детско-родительских отношений является актуальной независимо от времени. Многообразие концептуальных исследований позволяет говорить о том, что детско-родительские отношения влияют на самосознание ребенка в процессе воспитания. Несомненно, эта проблема остро стоит в семьях мигрантов, так как нестабильное положение в новом обществе родителей отражается на социально-психологическом самочувствии их детей.

Проблемой миграции детей и взрослых занимаются многие отечественные ученые. Так, В.В. Константинов, Е.В. Рягузова, Р.М. Шамионов изучали в своих исследованиях социальную напряженность в

обществе и специфику социально-психологической адаптации взрослых и детей в новом поликультурном пространстве.

На становление Образа Я ребенка и его самосознания влияет особенности воспитания, ранние отношения матери и ребенка, личностные особенности родителей, повторяющиеся семейные конфликты, психологические проблемы ребенка связанные с проблемами семьи, адаптации к новым социокультурным изменениям в другом обществе.

А. Фрейд главным источником детского развития выделяла отношения ребенка и родителей. Она указывала, что переживания ребенка оказывают влияние на его развитие [6]. Сходную точку зрения транслировал К. Юнг. Ученый считал, что душевное состояние ребенка зависит от бессознательных реакций родителей [9]. В этой связи, интересна точка зрения Э. Эриксона, который отмечал, роль социальной реальности в развитии личности ребенка [8].

Эмоциональный аспект проявления родительской любви, рассматривал Э. Фромм. Ученый считал, что родительская любовь выступает активизирующим компонентом в развитии личности [7]. Близкую точку зрения можно обнаружить в исследованиях Д. Боулби. Ученый пришел к выводу, что привязанность ребенка сопровождается потребностью в защите и безопасности, и помогает ему успешно адаптироваться в социуме [1].

Таким образом, западные концептуальные исследования основываются на том, что родительское отношение, поведение оказывают сильное влияние на формирование самосознания ребенка и тем самым на его успешную социально-психологическую адаптацию в обществе, особенно это остро может ощущаться в семьях мигрантов. Это связано с тем, что мигранты претерпевают выраженные перемены жизненного уклада, что влечет за собой дефицит ресурсов эмоционально–личностного взаимодействия.

Отечественные исследователи рассматривают как детско-родительское взаимодействие, так и личность родителя, влияющую на развитие ребенка. Так, А.К. Рубченко считает, что детско-родительские отношения необходимо

рассматривать через феномен материнского и отцовского «инстинкта», Образа Я, Я-концепции и личностных характеристик [4]. По мнению О.А. Карабановой, на становление личности ребенка влияют следующие параметры [2]: специфика эмоциональных связей; степень вовлеченности субъектов в детско-родительские отношения; удовлетворение потребностей ребенка; стиль общения с ребенком; разрешение проблемных ситуаций; социальный контроль; степень последовательности семейного воспитания.

Таким образом, данные полученные в ходе анализа исследований позволяют утверждать, что личностные особенности родителей, их отношения к ребенку во многом определяет динамику развития личности ребенка.

Нами было реализовано исследование детей дошкольного возраста из семей мигрантов, которые посещают детские дошкольные учреждения в Пензенской области. Предварительно с помощью проективных методик, были изучены личностные особенности детей, на основе которых мы разделили детей на две группы: дети с позитивным Образом Я, и дети с негативным Образом Я.

Детям было предложено нарисовать маму в образе животного (проективная методика «Рисунок матери в образе животного»). Рисунки были проанализированы количественным методом математической статистики (Хи квадрат Пирсона) и качественным методом (Таблица 1).

Таблица 1. Статистическая проверка (рисунок матери в образе животного) с помощью Хи-квадрата

Образ Я ребенка		Эстетика изображения	Расположение изображения	Декорированность изображения	Родовая принадлежность	Эмоциональное отношение
Позитивный Образ Я ребенка	Значение χ^2	7,385	22,615	37,385	59,769	0,462
	P – уровень значимости	0,007	0,019	0,003	0,003	0,497
Негативный Образ Я ребенка	Значение χ^2	29,727	24,818	59,182	16,636	37,909
	P – уровень значимости	0,025	0,026	0,005	0,004	0,007

Дети с позитивным Образом Я рисовали фигуры, с прорисованными деталями. Фигуры животных в основном располагаются ближе к центру листа, размеры изображения либо очень крупные, либо напротив мелкие. Полученные данные подтверждается высоким уровнем статистической значимости (при $p \leq 0,001$) по всем рассматриваемым критериям. Согласно родовой принадлежности нарисованных животных можно отнести как к классу домашних, так и хищных, диких животных. Отмечаются также изображения экзотических животных. Практически абсолютное большинство имен животных не совпадает с реальными именами матерей, вызывая любые другие ассоциации у детей и различные объяснения его выбора (например, «... нравится это имя», «назову ее необычно...»). В описании прослеживается смены эмоционального фона настроения по отношению к изображаемому животному от положительного до нейтрального и наоборот. В описании нрава животного положительные характеристики нередко сменяются негативными (например, «любит веселиться ... сердится, когда ей мешают» и т.д.). Описания короткие, но содержат ответы на заданные вопросы в инструкции.

Перечисленные характеристики в данном случае свидетельствуют о эмоциональном принятии ребенком своей матери, однако говорить о полной гармоничности детско-материнских отношений в данном случае не представляется возможным, так как вышеперечисленные рассогласования в рисовании или описании животных детьми может свидетельствовать о существовании психологических запретов или же некоторого эмоционального дистанцирования в детско-родительских отношениях.

Дети с негативным Образом Я изображали животных, с отсутствующими деталями. Размеры фигур в основном мелкие, незначительные. Достаточно много рисунков, на которых животные расположены ниже от центра листа. Перечисленные показатели нашли свое подтверждение высоким уровнем статистической значимости (при $p \leq 0,001$). Согласно родовой принадлежности нарисованных животных можно отнести как к классу домашних животных, так и к классу хищных и диких животных.

В отличие от рисунков детей из другой группы, дети с негативным Образом Я чаще представляют матерей в образе экзотических животных. В характеристиках авторов изображаемые образы часто называются именами своих домашних животных (например, «кот - Вася»), а также вымышленными именами («лиса – Подлиза», «уж - Богдан»). Нередко игнорирование вопроса об имени или вообще нежелание детей называть животное («эту пантеру так и будут звать...Пантера», «...не знаю как назвать!»). Подобный факт может свидетельствовать о том, что дети практически не отождествляют полученный образ животного с образом матери, поэтому и не называют животного ее именем. Описания, как правило, короткие, односложные, не раскрывающие полностью характеристики нрава и повадок животных. Эмоциональное отношение у детей к образу чаще всего нейтральное, однако, не исключены и негативные высказывания.

В характеристиках больше преобладают описания действий животного, нежели его качеств и свойств («... любит смотреть телевизор», «...не любит убираться дома», «...ругает когда мы с братом хулиганим»). Важно отметить, в

группе детей с негативным Образом Я в отличие от другой группы детей присутствуют и нарушения условий инструкции, то есть дети вместо представления и рисования образа животного рисовали образ человека. Подобное несоответствие в данном случае может свидетельствовать либо о наличии психологических запретов в отношениях ребенка с матерью, либо об авторитарной позиции матери в детско-родительских отношениях, которая не позволяет ребенку изобразить или даже представить мать в другом образе.

Таким образом, можно констатировать, что характер детско-родительских отношений, выражается в собирательном образе родителей, в частности образе матери и выступает индикатором благополучия/неблагополучия личностного развития ребенка, его отношения к миру и собственному Я. Особенно характерно данное обстоятельство отражается в укорененных представлениях позитивного/негативного образов матери у детей мигрантов, находящихся в ситуации социально-психологической адаптации.

Библиографический список:

1. Боулби Д. Привязанность. Пер. с англ. [под. общ. ред. Г.В. Бурменской]. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
2. Карбанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. М.: Гардарики, 2004. 320 с.
3. Константинов В.В. Социально-психологическая адаптация мигрантов: теория и эмпирические исследования. Москва: ПЕРО, 2018. 236 с.
4. Рубченко А.К. Проблема детско-родительских отношений в зарубежной психологии // Психолог в детском саду. 2005. №2. С.84 – 98.
5. Рягузова Е.В., Шамянов Р.М. Психология риска /сборник статей «Введение в социальную рискологию». Саратов, изд-во ИЦ «Наука», 2010. С. 74-93.
6. Фрейд А. Норма и патология детского развития. Пер. с нем. Я.Л. Обухова. М., 1990. 200 с.
7. Фромм Э. Душа человека. М.: Республика, 1992. 430 с.
8. Эриксон Э.Г. Детство и общество: пер. с англ. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
9. Юнг К. Аналитическая психология. Пер. с нем. СПб.: Кентавр, 1994. 136 с.

ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Колосова Е.В.

старший преподаватель

Институт физической культуры и спорта

СГУ им. Н.Г. Чернышевского

ekoloc@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрено психологическое здоровье как высший уровень развития и благополучия человека.

Ключевые слова: психологическое здоровье, здоровье, психология здоровья.

PHENOMENON OF PSYCHOLOGICAL HEALTH

Kolosova E. V.

Abstract: the article considers psychological health as the highest level of development and human well-being.

Key words: psychological health, health, Health psychology.

Психологическое здоровье – состояние душевного благополучия и адекватного отношения к окружающему миру, которое является необходимой частью жизни человека и его полноценного развития. В данный момент вопросы о взаимовлиянии и взаимосвязи здоровья физического и психологического становятся особенно актуальны. Отсюда следуют вопросы: что такое психологическое здоровье? Что есть психология здоровья?

Психология здоровья - одна из проблем, остро обсуждаемых в философии, психологии, психотерапии, медицине, педагогике и акмеологии. В любой социальной практике, имеющей прямое или косвенное отношение к здоровью человека, специалисту приходится сталкиваться с одним из основных вопросов: Что такое здоровье? Сегодня вряд ли можно найти окончательный и самый правильный ответ на этот вопрос.

Понятие "здоровье" характеризуется сложностью, неоднозначностью и неоднородностью состава. Несмотря на кажущуюся простоту ее повседневного осмысления, она отражает фундаментальные нюансы биологического, социального, психического, а так же духовного бытия человека.

Долгое время проблема здоровья практически не рассматривалась психологической наукой. Психология XX века была ориентирована на

странности человеческой природы и отдавала дань уважения таким явлениям, как внутриличностный конфликт и кризис. Научное наследие Владимира Михайловича Бехтерева и его последователей (Александра Федоровича Лазурского, Михаила Яковлевича Басова, Владимира Николаевича Мясищева, Бориса Герасимовича Ананьева и др.) внесли фундаментальный вклад в развитие системных представлений о феномене "психологического самочувствия". Во второй половине прошлого века, главным образом в рамках гуманистической и трансперсональной психологии, стремления крупных специалистов (Гордон Олпорт, Абрахам Маслоу, Карл Роджерс, Станислав Грофф и др.) были объединены для исследования основ современного функционирования психики, и началось систематическое развитие психологических представлений о здоровье.

В связи с этим необходимо выделить специфику понятий "здоровье", "психическое здоровье" и "психологическое здоровье", используемых в современной педагогической, психологической и медицинской литературе.

Само определение здоровья все еще неоднозначно. Согласно Всемирной организации здравоохранения, Здоровье - это "состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней и немощи" (Устав ВОЗ). Здесь очевидна попытка совместить нюансы психического и биологического здоровья - "в здоровом теле - здоровый дух." На самом деле упадок духа в здоровом теле вполне вероятен, и, наоборот, духовное здоровье может сочетаться с болезнями тела.

В толковом словаре русского языка Сергея Ивановича Ожегова можно прочесть известное определение: "здоровье-это обычное положение правильно функционирующего, неповрежденного организма" или "правильная, нормальная деятельность организма". "Следуя этой логике, в самом широком смысле, психическое здоровье - это нормальное состояние правильно функционирующей, неповрежденной психики. Однако этих аспектов недостаточно для описания психического здоровья.

Академик Влаиль Петрович Казначеев под здоровьем понимает процесс сохранения и развития биофизических функций, хорошей работоспособности и социальной активности человека с наибольшей продолжительностью его функциональной жизни.

Термин "психологическое здоровье" введен сравнительно недавно, однако описываемое им понятие личностной индивидуальности уже давно является предметом изучения многих авторов (А. Маслоу, В. Л. Марищук, К. Роджерс, В. И. Слободчиков и др.) и рассматривается в разных качествах.

Вот некоторые определения психологического здоровья. По мнению В. Е. Пахаляна: "психологическое здоровье - это состояние субъективного, внутреннего благополучия человека, обеспечивающее оптимальный выбор действий, поступков и поведения в ситуациях его взаимодействия с окружающими объективными критериями, другими людьми и позволяющее ему свободно актуализировать свои личностные и возрастно-психологические способности. Обратимся также к другому определению, сформулированному Е. Р. Калитеевской и В. И. Ильичевой: "это мера способности человека преодолевать свой социальный и биологический детерминизм, выступать функциональным и самостоятельным субъектом своей жизни в изменяющемся мире. Однако эти определения не дают конкретного ответа на вопрос: "куда и как обязан двигаться человек, что он должен делать в процессе собственного саморазвития, чтобы быть функциональным, автономным, психологически здоровым?".

В ряде работ современных российских исследователей представлено целостное видение сущности того, что обозначается термином "психическое здоровье" или "психологическое здоровье" (И.В.Дубровина, В.И.Слободчиков и др.). В частности, отмечается, что "психическое здоровье" следует разглядывать не как однородное образование, а как образование, имеющее трудное, поуровневое строение:

1) высочайшая степень психического здоровья, личностно-смысловая, или степень личного здоровья, которая определяется качеством смысловых отношений человека;

2) степень индивидуально-психологического здоровья, оценка которого зависит от возможностей человека выстроить адекватные методы реализации смысловых устремлений;

3) степень психофизиологического здоровья, которая определяется особенностями внутренней мозговой нейрофизиологической организации актов психической деятельности

При рассмотрении трудности психического здоровья в контексте взаимосвязи культуры, чувств, психического здоровья отмечается: "психическое здоровье - это, прежде всего, баланс разных психических параметров и действий (баланс между умением дать и брать от другого, быть одному и быть среди людей, любви к себе и любви к иным и т.д.)

Актуальность исследования психологического здоровья педагога обусловлена тем, что его повреждение является важной проблемой психологической службы в образовании, которая нуждается в концептуальной формулировке, раскрывающей сущность парадокса психологического неблагополучия, что позволило бы усилить и спланировать эффективные профилактические мероприятия, направленные на поддержание психологического здоровья всех участников образовательного процесса.

Результаты эмпирического исследования показали наличие трудностей психологического здоровья у педагогов (n=110, 2005-2007 гг.): 80% педагогов не понимают природу и особенности психологического здоровья, не понимают, что на самом деле психологическое здоровье не приходит ниоткуда, а находится в руках.

В ходе научно-практического поиска также выявлен ряд противоречий, подтверждающих актуальность изучения психологического здоровья педагогов: между потребностью современного общества в психологически здоровых людях и социально-экономическими критериями; необходимостью психологической

науки в развитии теории и практики достижения психологического здоровья и незрелостью предоставляемых трудностей; необходимостью для педагога быть психологически здоровым и неготовностью к этому.

Известно, что успешность в любой деятельности (общение, знание, труд, досуг и др.) гарантируется степенью развитости личности и, в свою очередь, вызывает определенное положение благоденствия, удобства, убежденности в себе, перспективности, согласия. Это, по сути, и является воплощением "искомого" психологического здоровья. Отсутствие у преподавателя удовлетворенности, успеха в профессиональной деятельности, общении порождает негативные состояния дискомфорта, напряжения, в которых создаются отрицательные эмоции и ощущения нерешительности в себе, злости или пассивности и иное, обнаруживая присутствие у него заморочек психологического здоровья. Речь идет о том, что чем наиболее гармонично объединены все значительные характеристики, элементы личности, и сформированы адекватные отношения с собой и миром, тем более она устойчива, уравновешена и способна противодействовать воздействиям, стремящимся нарушить ее единство, а значит, психологически здорова. При этом в современных образовательных критериях предоставленная неувязка продолжает оставаться за пределами должного интереса со стороны администрации, преподавателей, медицинских работников. Между тем речь обязана идти о целенаправленной, комплексной программе, поддержке и помощи преподавателю в достижении и сохранении вершин психологического здоровья.

Говоря о психологическом здоровье как о феномене, необходимо учитывать его критерии:

- 1) высокий уровень развития рефлексии;
- 2) позитивное самоощущение (позитивный эмоциональный фон настроения);
- 3) успешное прохождение возрастных кризисов;
- 4) адаптированность к социуму (умение приспосабливаться к изменяющимся условиям).

Рассматривая эти критерии, можно сделать вывод, что психологически здоровый человек: не испытывает страхов, когда на этого нет реальных оснований; не боится брать ответственность за свои поступки, а также предпочитает мыслить самостоятельно.

Таким образом, глубокое и совершенное выявление парадокса "психологическое здоровье педагога" позволит разработать общую стратегию обучения, создать концептуальную модель развития психологического здоровья педагога, найти адекватные психоакмеотические технологии его достижения. Это предмет нашего предстоящего научно-практического поиска.

Библиографический список:

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. СПб, 2006. (Дата обращения: 05.10.2019)
2. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге. СПб., 1998. (Дата обращения: 05.10.2019)
3. Таланов В.Л., Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога. СПб., М. (Дата обращения: 05.10.2019)
4. <https://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskoe-zdorove> (Дата обращения: 05.10.2019)
5. <https://www.b17.ru/article/14351/> (Дата обращения: 05.10.2019)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ

Кондрашихина. О. А.

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология» ФГАО ВО
«Севастопольский государственный университет»

e-mail: okskon66@mail.ru

Тихомирова. И. А.

магистрант кафедры «Психология» ФГАО ВО «Севастопольский государственный
университет»

e-mail: irina.tikhomirova.psy@list.ru

Аннотация. Результаты диагностики показали средние уровни устойчивости к неопределённости более, чем у половины исследуемых студентов-психологов и высокие уровни у трети студентов. Выявлены следующие источники интолерантности к неопределённости для данной выборки: неопределённая ситуация с отсутствием структурированности; ситуация, содержащая противоречивые элементы; негативная эмоциональная реакция на неопределённость. Определено, что базовым компонентом для развития устойчивости к неопределённости в данной группе испытуемых выступает мотивационный. Зафиксированы значимые связи между: негативной эмоциональной реакцией на неопределённость и вербальной оригинальностью (отрицательная, $p \leq 0,05$); стремлением к неопределённости и невербальной креативностью (положительная, $p \leq 0,05$); интолерантностью к неопределённости по компоненту «неразрешимость проблемы» и невербальной креативностью (отрицательная, $p \leq 0,05$).

Ключевые слова: толерантность, неопределённость, креативность, студент-психолог, уникальность, оригинальность

RELATIONSHIP OF CREATIVE ABILITIES AND TOLERANCE TO UNCERTAINTY OF PSYCHOLOGICAL STUDENTS

Tikhomirova. I.A. Kondrashikhina O.A.

Abstract. Diagnostic results showed average levels of resistance to uncertainty in more than half of the studied psychology students and high levels in a third of students. The following sources of intolerance to uncertainty for this sample were identified: an uncertain situation with a lack of structure; a situation containing conflicting elements; negative emotional reaction to uncertainty. It is determined that the basic component for the development of resistance to uncertainty in this group of subjects is motivational. Significant relationships were recorded between: a negative emotional reaction to uncertainty and verbal originality (negative, $p \leq 0.05$); desire for uncertainty and non-verbal creativity (positive, $p \leq 0.05$); intolerance to uncertainty in the component “unsolvability of the problem” and non-verbal creativity (negative, $p \leq 0.05$).

Key words: tolerance, uncertainty, creativity, students-psychologists, uniqueness, originality

Актуальность исследования взаимосвязи творческих способностей и толерантности к неопределённости студентов-психологов обусловлена, прежде всего, интересом к феномену неопределённости и творческим способностям личности в современной психологии. С одной стороны, данные качества являются важными для успешной профессиональной деятельности психолога

[1]. Кроме того, анализ публикаций показал дефицитарность исследований по данной проблеме [2].

С целью исследования взаимосвязи творческих способностей и толерантности к неопределённости студентов-психологов были использованы следующие методики:

1. Опросник толерантности к неопределенности Вероники Греко и Дерока Роджера (Greco, Rodger, 2001).

2. Шкала толерантности-интолерантности к неопределённости С.Баднера TAS (Tolerance Ambiguity Scale), адаптация Г.У.Солдатовой и Л.А.Шайгеровой.

3. Тест вербальной креативности С. Медника (RAT). Методика представляет собой русскоязычный адаптированный вариант теста С. Медника в адаптации А. Н. Воронина.

4. Диагностика невербальной креативности (краткий вариант теста Торренса). Исследование проводилось в сентябре 2018 года на базе Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», участниками исследования на добровольной основе были 48 студентов – психологов второго курса обучения, в возрасте от 18 лет до 20 лет, 90% испытуемых женского пола и 10% мужского пола.

Гипотезой исследования выступало предположение о существовании взаимосвязи между показателями толерантности к неопределенности и вербальной невербальной уникальностью и оригинальностью у студентов.

Полученные данные диагностики толерантности к неопределённости по опроснику В.Греко и Д.Роджера показывают, что у преобладающего числа студентов компоненты толерантности к неопределенности находятся в области средних значений. Так, средние уровни выраженности негативной эмоциональной реакции свойственны 67,25% студентам, стремления к неопределенности 77%, стремления к когнитивной определенности – 69% опрошенных студентов.

Интересным является выявленная относительная интолерантность к когнитивной неопределенности (в выборке отсутствуют студенты, которые не

стремились бы к когнитивной ясности и структурированности). Кроме того, большинство студентов реагируют на ситуации неопределенности тревогой, грустью, волнением, выраженными психофизиологическими реакциями, сопряженными со стрессовыми состояниями.

Далее для определения уровня толерантности к неопределённости у испытуемых использовалась шкала толерантности-интолерантности к неопределённости С. Баднера.

Согласно полученным результатам по общей шкале толерантности к неопределённости у 33 человек (68,75%) по данной методике выявлен средний уровень толерантности к неопределённости – это говорит о том, что данным студентам свойственно в основном конструктивное отношение к неопределённости и условия неопределённости чаще всего не воспринимаются ими как угроза, однако вызывают некоторое психоэмоциональное напряжение. 31,25% студентов показали высокий уровень толерантности к неопределённости. Интолерантность к неопределённости в данной выборке не выявлена.

По показателю «Сложность» высокий уровень толерантности выявлен у 79% испытуемых, данный уровень свидетельствует о развитом конструктивном отношении к многокомпонентным, составным трудным ситуациям у данных студентов. У 21% выражен средний уровень толерантности к сложным проблемам, интолерантность не продемонстрировал ни один человек в группе испытуемых.

Относительно показателя «Неразрешимость» большинство студентов продемонстрировали средний уровень толерантности к неопределённости – 83,4% группы испытуемых. У 16,6% выявлена интолерантность к неопределённости, что говорит о негативном отношении студентов к неопределённости в ситуации неразрешенности и противоречивости, в ситуации, решение которой отличается от привычного алгоритма, решения по типу дихотомии «да – нет», требует надситуативной активности.

Среднегрупповое значение общего показателя толерантности к неопределённости ($65,931 \pm 5,9$) в группе испытуемых, показателей новизны и

неразрешимости проблемы соответствуют средним нормативным значениям (согласно данным Г.У. Солдатовой). Показатель «Сложность проблемы» ($39,091 \pm 4,96$) превышает средние значения, что говорит о том, что в целом обследуемые данной группы не испытывают трудности в решении сложных проблем и комплексных, многокомпонентных ситуаций с большим количеством переменных.

Результаты диагностики вербальной и невербальной креативности показывают, что в целом, показатели невербальной креативности (оригинальности и уникальности) у обследованных студентов выше, чем вербальной.

Индекс уникальности по выборке весьма разнообразен, присутствуют все процентильные оценочные баллы. Наиболее часто в данной выборке встречается показатель уникальности, равный процентилям 0%-20%, что свидетельствует о хороших творческих способностях обследованных студентов.

В соответствии с целью и задачами исследования был проведен корреляционный анализ при помощи критерия ранговой корреляции Спирмена. Были исследованы взаимосвязи между показателями:

- толерантности к неопределённости и вербальной и невербальной оригинальностью и уникальностью;

- между следующими компонентами толерантности/ интолерантности к неопределённости: эмоциональная реакция на неопределённость, когнитивная неопределённостью, стремление к неопределённости, новизна, сложность и неразрешимость проблемы, с одной стороны, и показателями вербальной/ невербальной креативности с другой.

Согласно полученным результатам, на выборке студентов-психологов зафиксированы положительные и отрицательные связи между следующими параметрами:

- тенденция реагировать тревогой и грустью на неопределённую ситуацию отрицательно коррелирует с вербальной креативностью по индексу оригинальности ($r = - 0,281$; $p \leq 0,05$);

- стремление к неопределённости положительно коррелирует с невербальной оригинальностью и невербальной уникальностью ($r = 0,280$; $p \leq 0,05$);

- компонент интолерантности к неопределённости «неразрешимость проблемы» имеет отрицательную связь с показателем оригинальность невербальной креативности ($r = - 0,253$; $p \leq 0,05$).

Полученные результаты позволяют принять общую гипотезу нашего исследования о существовании положительной корреляции между толерантностью к неопределённости и творческими способностями студентов-психологов. Полученные обратные отрицательные связи между компонентом толерантности к неопределённости «эмоциональная реакция на неопределённость» и вербальной креативностью, между признаком неопределённой ситуации «неразрешимость» и невербальной креативностью не противоречит данной гипотезе.

По результатам проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1) Результаты диагностики уровня толерантности к неопределённости показали среднее значение сформированности устойчивости к неопределённости более, чем у половины исследуемых студентов-психологов и высокий уровень толерантности к неопределённости более, чем у трети студентов. Данные студенты положительно относятся к неопределённой ситуации, конструктивно подходят к решению задачи в ситуации напряженности и двойственности, принимают перемены и нестандартность.

2) Выявлены следующие источники интолерантности к неопределённости для данной выборки: неопределённая ситуация с отсутствием структурированности; ситуация, содержащая противоречивые элементы; негативная эмоциональная реакция на неопределённость.

3) Базовым компонентом для развития устойчивости к неопределённости в данной группе испытуемых выступает мотивационный - стремление к переменам и новизне и положительное отношение к сложным многоком-

понентным проблемам.

4) Высокий уровень невербальной креативности выявлен у значительной части группы испытуемых. Данным студентам характерно развитое образное и объемно-пространственное мышление, способность найти нестандартные решения в ситуациях, где необходимо применить гибкость мышления, образность, оригинальность и разработанность идей.

5) Общая гипотеза о существовании взаимосвязи между толерантностью к неопределённости и творческими способностями студентов-психологов нашла подтверждение в работе.

Библиографический список:

1. Кондрашихина О.А. Конструктивная активность в условиях неопределенности как профессионально важное качество психолога // Мир психологии. - 2016. - №4. – С.11 – 120.
2. Павлова Е. М. Модель связей самооценки креативности и интеллекта с толерантностью к неопределенности и креативностью // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2018. – Том 15. №1. – С. 69 – 79.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Кошечева О.В.

кандидат филологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики
Саратовского национального исследовательского университета имени Н.Г. Чернышевского
olga-kosheeva@yandex.ru

Аннотация. Настоящая статья посвящена изучению этических аспектов коммуникативного поведения учителя-логопеда при общении с детьми, имеющими речевые нарушения, и их ближайшим окружением. Представлены вариативные модели композиционной организации и содержательного наполнения жанров беседы с родителями, первичной консультации, жанров взаимодействия с детьми в рамках логопедических занятий. На конкретных примерах показана значимость соблюдения этических норм коммуникативного поведения в логопедической практике и взаимосвязь данного компонента с общим уровнем профессиональной компетентности специалиста, эффективностью его работы. Приведены рекомендации по использованию речевых шаблонов в рамках отдельных жанров взаимодействия логопеда и участников коррекционно-образовательного процесса.

Ключевые слова: педагогическая этика, взаимодействие логопеда и родителей, профессиональная компетентность логопеда.

TEACHING ETHICS AS THE MOST IMPORTANT COMPONENT OF THE SPEECH THERAPIST'S PROFESSIONAL COMPETENCE

Olga V. Koshcheeva

Abstract: The article is devoted to the study of the ethical aspects of speech therapist's communicative behavior when dealing with children with speech impairments and their immediate surroundings. Variable models of compositional organization and substantive content of the genres of conversation with parents, initial counseling, speeches at the parent meeting, genres of interaction with children in the framework of speech therapy classes are presented. The specific examples show the importance of observing ethical standards of communicative behavior in speech therapy practice and the relationship of this component with the general level of professional competence of a specialist and his work efficiency. Recommendations are given on the use of speech patterns within the framework of individual genres of interaction between a speech therapist and participants in the correctional and educational process.

Key words: teaching ethics, interaction between a speech therapist and parents, professional competence of a speech therapist.

В перечне основных требований, предъявляемых к уровню подготовки современного учителя-логопеда, важное место занимает критерий его правовой, нравственной и этической компетентности. Этот аспект оказывается взаимосвязанным как с индивидуальными, личностными особенностями педагога, так и с его профессиональными умениями и навыками.

В широком значении под этикой понимают совокупность норм поведения в социуме. Данные нормы могут быть закреплены в достаточно жесткой форме

(например, на уровне служебной, институциональной деятельности), а могут быть представлены интуитивным пониманием правильности / неправильности коммуникативного поведения (например, в рамках бытового, личностного общения). Этические правила часто оказываются не закрепленными документально, характеризуются большой степенью вариативности и свободы, а их соблюдение остается «на совести» отдельно взятого человека.

В сфере педагогической деятельности формирование положительной атмосферы взаимодействия с ребенком и его семьей носит обязательный характер, поскольку является необходимым условием успешной работы, основой для получения качественного итогового результата.

«Педагогическая этика – это наука о закономерностях развития (саморазвития) и самореализации нравственной культуры педагога, которая проявляется в различных ситуациях нравственного выбора и нравственной деятельности в процессе решения педагогических задач» [1, с. 20].

В области практической логопедии соблюдение этических норм является особенно важным, поскольку, как и любой другой сфере специальной педагогики, логопед имеет дело с детьми, отстающими в своем развитии, имеющими проблемы и трудности обучения, нередко испытывающими чувство дискомфорта из-за некорректного поведения окружающих.

К сожалению, формирование правил поведения педагога нередко проходит стихийно, так же, как и любого другого члена общества - в процессе обычных этапов социализации. Тем не менее, к учителю предъявляются повышенные требования на уровне соблюдения этических норм, следовательно, необходимо осознанно формировать определенные стереотипы, правила поведения педагога с детьми и их родителями. Учителю-логопеду важно осознавать не только общие правила коммуникативного поведения, но и учитывать частные аспекты реализации этих правил (например, на уровне употребления профессиональной лексики и др.).

Для обеспечения эффективного процесса общения с детьми на занятиях логопеду необходимо овладеть набором наиболее частотных моделей

коммуникативного взаимодействия, вариантами их построения и речевого оформления. Известно, что типовыми формами логопедической работы с детьми являются индивидуальные и подгрупповые логопедические занятия. Их построение зависит от целей и содержания коррекционно-образовательного процесса, возраста детей.

Требования к соблюдению этических норм поведения логопеда в данном случае прямо соотносятся с известными принципами общей педагогики: уважения к детям, признания их права на свободу самовыражения, проявлений индивидуальных и личностных особенностей. В дополнение к этим аспектам логопед должен правильно воспринимать те возрастные и специфические особенности поведения детей, которые обусловлены факторами речевого недоразвития и нарушениями других сфер жизнедеятельности ребенка. Педагог обязан сохранять атмосферу вежливого, положительно направленного взаимодействия, он должен чаще поощрять, хвалить детей, стимулировать их к сотрудничеству через эмоциональное воздействие и т.п. В речи и коммуникативном поведении логопеда должны быть исключены любые проявления раздражительности, агрессии, повышенной требовательности и жесткости.

При работе со взрослыми людьми, или людьми, страдающими специфическими речевыми нарушениями, существуют и более частные правила профессионального поведения. Например, во избежание формирования у человека фиксации на собственном дефекте и вторичных психологических барьеров, при заикании и других тяжелых органических нарушениях категорически запрещается обсуждать обозначенные проблемы в присутствии самого человека, называть его «заикой» или давать любые оценочные характеристики. При афазии (распаде речи вследствие травм, инсультов или других причин) человек зачастую чрезвычайно болезненно относится к любым проявлениям к нему сострадания и жалости, воспринимая эти реакции как указание на недееспособность и беспомощность. Поэтому в данных ситуациях

следует внимательно относиться к тональности речи, соблюдать нейтрально-деловой тон взаимодействия, избегать уменьшительно-ласкательных форм слов.

При формировании у будущих специалистов-логопедов представлений о нормах этического поведения в процессе проведения занятий, важно исходить из правильного понимания возрастных, личностных и специфических особенностей людей, имеющих речевые нарушения.

Не менее актуальным оказывается и обучение логопеда правилам корректного поведения с ближайшим окружением лиц, страдающих речевыми нарушениями. Поскольку большую часть контингента, с которым работает логопед, составляют дети, значимой сферой его профессиональной деятельности являются жанры беседы с родителями, консультации, выступления на родительском собрании и др. Большинство из этих форм носят оценочный или побудительный характер (логопеду приходится разъяснять родителям характер и степень нарушения, обозначать прогноз развития, побуждать родителей к активной позиции по преодолению имеющихся недостатков и т.п.). Любой профессиональный комментарий может вызвать у родителей неоднозначные чувства даже при нейтральном использовании, поскольку ближайшее окружение ребенка с повышенной остротой и чувствительностью относится к любым вопросам, связанным с оценкой возможностей своего ребенка.

В данном случае логопеду следует соблюдать несколько важных правил этического поведения. Представим их.

1. Необходимо учитывать психолингвистические аспекты организации процесса общения. Важнейшими из них является проблема передачи и декодирования информации, учет фактора адресата. Взаимодействие с ближайшим окружением ребенка следует выстраивать в положительном, эмоционально нейтральном русле независимо от настроения, состояния и поведения самих родителей. Нельзя реагировать на тактики агрессии, резкие эмоциональные выпады и другие негативные проявления со стороны близких ребенку людей, поскольку они могут быть вызваны недопониманием и

коммуникативными барьерами, чрезмерным беспокойством по поводу состояния ребенка, другими причинами, которые необходимо выяснить в ходе специальных бесед.

2. Обязательным требованием, прямо соотносящимся с этическим аспектом педагогической деятельности, является грамотное и корректное употребление логопедом профессиональных терминов, связанных с наименованием речевых нарушений, компонентов языковой системы: *общее недоразвитие речи, задержка речевого развития, минимальный дизартрический компонент, лексико-грамматический строй речи, фонематическое восприятие и др.*

Эта профессиональная лексика не является общеупотребительной и часто понимается родителями не в том значении, которое вкладывает в нее логопед. Приведем пример коммуникативной неудачи, которая была вызвана некорректным использованием логопедом профессиональных терминов. После проведения логопедической диагностики, при информировании родителей, логопед озвучил родителям следующее заключение: *«...У вашего ребенка общее недоразвитие речи... Ему рекомендован специальный (компенсирующий) детский сад...»*. Будучи незнакомыми с данной терминологией, но услышав в речи логопеда слова «недоразвитие» и «компенсирующий», родители посчитали, что у ребенка имеет место интеллектуальное недоразвитие, что полностью расходится с тем смыслом, который вкладывал в свое высказывание логопед.

Этические правила поведения логопеда должны в данном случае реализовываться через определенный порядок преподнесения информации родителям. Необходимо в начале беседы отметить положительные стороны развития ребенка, объяснить доступным языком, с необходимыми разъяснениями, сущность нарушения. Например: *«У Вашего ребенка общее недоразвитие речи. Это значит, что у него нет нарушений интеллекта, слуха, но имеются специфические проблемы с речью. При хорошей, регулярной работе Ваш ребенок преодолеет эти трудности в течение 2-3 лет. Нам нужно научить ребенка узнавать и различать отдельные звуки, правильно произносить их;*

освоить новые слова; конечно, нужно работать над умением составлять предложения и рассказы... Все это требует продолжительной и системной работы, условия для которой созданы в специальных логопедических группах детских садов. В них для детей предусмотрены разные занятия, которые помогают комплексно устранить все проблемы с речью...».

Логопед должен оценить степень необходимости в применении профессиональных терминов, а при ее наличии обязательно использовать разъяснения и обеспечивать доступность подачи информации. «Перегрузка» терминами ведет к недопониманию в процессе общения.

3. Согласно этическим нормам, логопеду категорически запрещено использовать в своей речи так называемые «полуофициальные слова»: «ОНР-щик», «ФФН-щик», «ЗРР-ка» и т.п.

4. Этический аспект деятельности логопеда связан и с тем, что часто при работе со сложными, комплексными нарушениями положительный результат может проявляться через достаточно длительный промежуток времени. Нередко в данный период родители решают перейти на занятия к другому логопеду, считая, что именно его некомпетентность является причиной отсутствия прогресса. В таких ситуациях нельзя поддерживать негативные отзывы о других специалистах и их работе.

5. В речи логопеда недопустимы упреки и бытовые формы их оформления при озвучивании степени проявления нарушения и его причин: - *Где вы были раньше? - Как вы могли так запустить ребенка?!* и т.п.

6. Недопустимы необоснованные прогнозы, некорректная лексика: - *Да вашему ребенку не то что в гимназию, вам бы в обычную школу попасть!* и т.п.

7. Важнейшим направлением логопедической работы является стимуляция активности родителей по выполнению домашних заданий, направленных на отработку и закрепление речевых умений, полученных на занятиях. Доказано, что одной из эффективных форм активизации родителей является превентивно-убеждающая стратегия воздействия [2], которая

заключается в обозначении негативных последствий безучастного, пассивного отношения ближайшего окружения к процессу речевого развития ребенка. Однако, следует использовать эту стратегию максимально корректно, без излишней эмоциональности и негативизма.

Таким образом, в процессе формирования этических аспектов профессиональной деятельности логопеду необходимо опираться на общечеловеческие представления о морали и нравственности, выстраивать свою работу на основе уважения личности детей и их родителей. Специалист должен освоить набор «речевых клише», сочетающих профессиональную терминологию и адаптированную лексику и научиться дифференцированно использовать их в рамках разных моделей общения. Учитель-логопед должен постоянно анализировать свою речь, совершенствовать коммуникативные тактики и стратегии коммуникативного поведения.

Библиографический список

1. Андреев, В.И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 272 с.
2. Кошечева, О.В. Конструктивно-убеждающая и превентивно-убеждающая стратегии логопеда в работе с родителями детей дошкольного и младшего школьного возраста // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. № 3. С. 319-323.

ОСОБЕННОСТИ ПРОКРАСТИНАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Куприянчук Е.В.

кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, факультета психолого - педагогического и специального образования
СГУ им. Н.Г. Чернышевского
E-mail: elena-kupr@yandex.ru

Аннотация. Данная статья рассматривает сущность прокрастинации, ее особенности в студенческом возрасте, поднимается тема взаимосвязи прокрастинации с перфекционизмом. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке (n =80 человек, в возрасте от 18-22 лет, студентов СГУ им. Н.Г. Чернышевского). С применением диагностического инструментария: опросник на выявление перфекционизма (П.А.Шулер), шкала прокрастинации для студентов (С.Лэй). Установлено, что между прокрастинацией и перфекционизмом существует положительная связь. Именно студенты перфекционисты и являются прокрастинаторами. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной и профилактической деятельности психологических служб в вузе.

Ключевые слова: прокрастинация, здоровый перфекционизм, невротический перфекционизм, студенчество.

FEATURES OF PROSTRINATION OF STUDENT YOUTH

Kupriyanchuk E.V.

Annotation. This article examines the essence of procrastination, its features in college years, the topic of the relationship of procrastination with perfectionism is raised. The results of an empirical study performed on a sample (n = 80 people, aged 18-22 years, students of SSU named after N.G. Chernyshevsky) are presented. Using diagnostic tools: a questionnaire to identify perfectionism (P.A. Schuler), a procrastination scale for students (S.Lay). It has been established that there is a positive relationship between procrastination and perfectionism. It is students who are perfectionists and are procrastinators. The applied aspect of the studied problem can be implemented in the advisory and preventive activities of psychological services at a university.

Key words: procrastination, healthy perfectionism, neurotic perfectionism, students.

Студенчество – это прекрасное время в жизни юношей и девушек и оно считается значимым этапом в течение, которого они обретают чувство взрослости, определяются со своей профессией и планируют свою дальнейшую жизнь. Но преградой может стать прокрастинация, из-за которой студент откладывает свои дела и задачи вплоть до момента «дедлайна». Так же препятствием может стать перфекционизм, не «дающий» оставить дела незавершенными, при этом личность ставит себе целью недостижимо высокие стандарты и нереалистичные миссии – все это способно оказать влияние на выполнение работы вплоть до совершенного отказа от нее.

Слово «прокрастинация» от латинского «procrastinatus» переводится как pro- (впереди) и crastinus (завтрашний, будущий). Более распространенными в русском языке синонимами считаются слова «промедление», «задержка», «откладывание на потом» или «синдром завтрашнего дня»[1].

Единого определения у данного феномена нет. Можно описать простыми словами, что прокрастинация — это тенденция к устойчивому откладыванию значимых и неотложных, срочных дел, приводящая к жизненным и эмоциональным проблемам. Так же под прокрастинацией в психологии подразумевается эмоциональный отклик человека на важную и планируемую деятельность.

С.Н. Лау в своей работе указывает, что: «Прокрастинация – это добровольное, иррациональное откладывание запланированных действий, несмотря на то, что это дорого обойдется или будет иметь неблагоприятный эффект для личности человека» [2]. Часто феномен прокрастинации проявляется у людей, которые имеют проблемы с тайм-менеджментом. Сотрудник на работе не способен трудиться в умеренном режиме, ему что-то постоянно мешает, причиняет неудобства или же он просто никак не может убедить себя работать, заниматься своими обязанностями.

Причины прокрастинации бывают различного характера. Зачастую человек откладывает дела из-за того, что трудится на нелюбимой работе или занимается малоприятным делом. Все формулируется так – «не нравится – не делаю». Второй фактор – это неспособность расставить приоритеты. В этом случае индивид неотчетливо видит собственные цели, не знает ради чего стараться [3]. Н. Милграм подчеркнул пять основных видов прокрастинации, которые могут встречаться у людей:

- ежедневная. Здесь имеются в виду обычные повседневные дела, которые мы делаем каждый день. Человек мотивирует себя тем, что невыполненная деятельность не принесет никакого урона;

- прокрастинация в принятии решений. Этот тип имеет предрасположенность, откладывать все дела «на завтра», у тех людей, которые вообще опасаются принимать собственные решения. Даже не наиболее значимые;
- академическая. Данный вид присущ студентам и школьникам, поскольку включает в себя весь учебный процесс;
- невротическая. Здесь необходимость самостоятельно принимать решения вгоняет индивида в дикую панику. В особенности если это привнесет в жизнь перемены;
- компульсивная – смешивается два вида прокрастинации – поведенческая и прокрастинация в принятии решений [3].

Первоначальные описания перфекционизма относятся к 1960 – 1980 годам. Сначала феномен понимался учеными, как мономерный объект, который включает в себя лишь один параметр – высокие личные эталоны. Подобная склонность к установке слишком высоких идеалов не дает человеку чувство удовлетворения итогами своей работы. Само определение «перфекционизм» происходит от латинского слова «perfectus», что в переводе значит «идеальный» и отражает желание определенного лица все делать безупречно. Согласно суждению Г.В. Иванченко, рвение к идеальности считается неотъемлемым качеством любого человека, которое свойственно всем народам с древних времен[4].

Выделяют два основных вида перфекционизма: здоровый и невротический. Невротический или, как его еще называют патологический вид, чаще всего рассматривается с точки зрения психиатрии. Д. Хамачек говорит, что основой невротического перфекционизма считается детский опыт взаимодействия с крайне редко проявляющимся одобрением от родителей, чья любовь и похвала определена лишь результатами деятельности своего ребенка. В том случае, когда родители не одобряют своего малыша, у него возникает желание стать безупречным не только по причине страха быть отверженным, но

и для того, чтобы он сам смог принять себя [4]. Основным условием, провоцирующим возникновение перфекционизма, является авторитарный стиль воспитания в семье.

В нашей статье мы рассматриваем перфекционизм и прокрастинацию в юношеском возрасте. Период обучения в университете совпадает со следующим этапом юности, вторым периодом, который можно описать как «сложность развития индивидуальных качеств». Отличительной особенностью нравственного формирования на данном году жизни является повышение сознательных мотивов поведения. Значительно закрепляются в сознании студента именно те качества, которых так не доставало в полной мере в выпускном классе – это решительность, упорство в выполнении заданий, самодостаточность, целеустремленность, мастерство владеть своим нравом. Именно в этот период начинается «пик» прокрастинации. Вся ситуация с ВУЗом новая, у студента, который приходит первый день в университет, происходит переоценка своих возможностей. В институте, университете более свободная форма посещения, возникает возможность не придерживаться строгих правил в одежде, и это все так расслабляет новичка, что он просто забывает о, какой бы то ни было, обязательности. Студент начинает прокрастинировать, откладывать все дела на «завтра», не заботясь о том, как он будет все исправлять. Именно с этого начинается момент подготовки к экзаменам в ночь перед сдачей, оттягивание сроков сдачи курсовой или практики. И результатом постоянной прокрастинации в основном числе становится снижение успеваемости, быстрая утомляемость, недосып. Все это характерно для студенческого возраста потому, что способность к осознанной регуляции и произвольности совершенно не развиты у юношей и девушек.

Активный рост перфекционизма у учащихся непосредственно сопряжен с возникновением мотивации избегания неудач, провалов, именно это приводит к развитию значительных стандартов и созданий ситуаций успеха, где они могут показать себя. Студентам – перфекционистам свойственны продуктивная направленность, стремление к самостоятельности, склонность к сравнению

целей и возможностей своей реализации. Сам университет поддерживает подходящие условия для распространения и поддержания данного феномена у учащихся. Это и учебные занятия, и экзамены, а также спортивные состязания, именно таким образом, студенты оцениваются, сравниваются, сами преподаватели создают атмосферу соревнования – где почти каждый хочет быть первым, получить «автомат» по предмету. Но и помимо положительных сторон, существует немало и отрицательных моментов. Например, жизнь по принципу «все или ничего», большие проблемы с пониманием своих близких, с общением, ощущение упадка сил и своей никчемности, поиски себя и чаще всего они оказываются безрезультатными. И очевидно, что таким людям становится трудно не только в студенчестве, но и в течение всей жизни.

Таким образом, оба эти феномена являются когнитивными искажениями. Человек начинает откладывать основную часть работы, концентрируясь на несущественных мелочах. Все это доказывает, что перфекционизм и прокрастинация взаимосвязаны и взаимно дополняют друг друга. И именно люди в юношеском возрасте более подвержены данным явлениям.

Наше небольшое эмпирическое исследование, проведенное совместно с Щелупановой С.В. демонстрирует особенности взаимосвязи прокрастинации и перфекционизма у студентов СГУ им. Н.Г. Чернышевского. В данном исследовании приняли участие 80 студентов в возрасте от 18 до 22 лет. В качестве диагностического инструментария были выбраны следующие методики: опросник выявления перфекционизма П.А.Шулер, шкала прокрастинации для студентов (С.Лэй).

У большинства студентов, а именно у 58 человек был диагностирован высокий уровень перфекционизма (73%), средний уровень продемонстрировали 17 человек – 21%, низкий – 5 человек (6%). Далее мы диагностировали у большинства студентов преобладание низкого уровня прокрастинации. Его показали 30 человек (39%), средний уровень – 28 студентов (36%), высокий уровень – 22 человека (25%). Это значит, что прокрастинация не является для них оптимальным рабочим состоянием, в котором они проводят большинство

своего времени, но, в то же время, данное явление имеет место быть в их жизни. Студенты чаще всего доводят свои дела до конца, не оставляя их на «лучшее время».

Также в ходе проведенного исследования мы решили выяснить есть ли взаимосвязь между двумя такими явлениями, как прокрастинация и перфекционизм и если есть, то какая. Результат, полученный в ходе расчета по критерию Пирсона, который равнялся 0,49 при $0,01 \leq p \leq 0,05$ по таблице критических значений, является достоверным. Таким образом, между прокрастинацией и перфекционизмом существует положительная связь. При изменении одного признака, так же и изменяется другой как в положительном направлении, так и в отрицательном.

Можно сделать вывод, что студенты как никто другой подвержены таким явлениям как прокрастинация и перфекционизм. Именно студенты перфекционисты являются прокрастинаторами. Учеба в вузе и студенческий досуг некоторых людей расслабляет, а некоторых «заставляет» работать еще усерднее. Чем больше человек откладывает свои дела на «завтра», на потом, тем больше у него проявляется тревожность, страх что-то не успеть и из этого возникает чувство неудовлетворенности собой, своими делами и ему необходимо сделать все по максимуму хорошо, идеально. И чем больше индивид становится перфекционистом, тем больше он устаёт, хочет отдохнуть, забросить свою деятельность и продуктивность падает, так начинает прогрессировать прокрастинация.

Библиографический список:

1. Карловская, Н.Н. Взаимосвязь общей и академической прокрастинации и тревожности у студентов с разной академической успеваемостью / Н.Н. Карловская, Р.А.Баранова // Психология в вузе - 2008. – № 3. – С.68-73.
2. Куприянчук, Е.В. Особенности прокрастинации у студентов с ОВЗ. / Е.В. Куприянчук. // В сборнике: Социальное неравенство современности: новая реальность научного осмысления Материалы VI Международной научной конференции. Ответственный редактор С.Г. Ивченков. 2018. С. 309-312.
3. Куприянчук, Е.В. Особенности взаимосвязи прокрастинации и самооценки у студентов с нарушениями зрения / Е.В. Куприянчук, Е.К. Мамулян // В сборнике: Социализация и реабилитация в современном мире Сборник научных статей. Под редакцией О.Е. Нестеровой,

Р.М. Шамянова, Л.В. Шиповой, Е.С. Пяткиной, М.Д. Коноваловой. Москва, 2017. С 579-585.

5. Гаранян, Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований)/ Н.Г. Гаранян // Терапия психических расстройств 2006 - № 1 - С. 31-40.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

Лазарева. О. Ю.

Магистрант СГУ им. Н.Г. Чернышевского

e-mail: lazareva-ou.lazareva@yandex.ru

Аннотация. В статье приводятся данные исследования, проводимого в детском оздоровительном лагере «Кубанская Нива» г. Анапа (N≈900). Учитываются особенности адаптации детей во временном детском коллективе лагеря. Психолого-педагогическое сопровождение в летнем лагере рассматривается как процесс взаимодействия ребенка и взрослого (педагога, вожатого, психолога), основанный на поддержке и заботе, направленный на удовлетворение как физиологических, так и социальных потребностей ребенка. Ориентировано на создание социально-психологических условий, обеспечивающих, с одной стороны, реализацию базовых потребностей детей (обеспечение социальной и психологической безопасности), с другой стороны, возможность удовлетворения социальных потребностей детей, помощь в решении индивидуальных проблем, связанных с пребыванием в непривычных условиях лагеря.

Ключевые слова: летний оздоровительный лагерь, адаптация, дети, лагерь, настроение, психологический комфорт.

PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF CHILDREN IN CHILDREN'S HEALTH CAMP

Lazareva. O.Y.

Abstract. The article presents the data of the study conducted in the children's health camp "Kuban Niva" in Anapa (N≈900). Features of adaptation of children in temporary children's collective of camp are considered. Psychological and pedagogical support in the summer camp is considered as a process of interaction between a child and an adult (teacher, counselor, psychologist), based on support and care, aimed at satisfying both the physiological and social needs of the child. It is focused on the creation of socio-psychological conditions that ensure, on the one hand, the implementation of the basic needs of children (social and psychological security), on the other hand, the ability to meet the social needs of children, the ability to solve individual problems associated with staying in unusual conditions of the camp.

Key words: summer health camp, adaptation, children, camp, mood, psychological comfort.

Детский лагерь – это возможность погрузить ребенка в реальный мир живого человеческого общения и радости. Речь идет о лагерях, в которых существует достаточно хорошая развивающая программа детского отдыха, профессиональная команда педагогов, интересные и полезные занятия для каждого ребенка. Эти занятия в основном лишены возможности общения с компьютером и прочими современными средствами коммуникации. [1]

Приезд в детский лагерь является для ребенка переменной привычного образа жизни. Изменяются не только место и условия его жизни —теперь он должен спать и есть в новой обстановке, с ранее незнакомыми людьми,

пользоваться общими туалетными и душевыми комнатами и т.д., но это и смена ритма жизни —теперь он будет подчинен общему режиму дня лагеря: режиму питания, пробуждений и засыпаний, запланированных мероприятий. Для некоторых детей процесс адаптации к новым условиям жизни может оказаться нелегким, особенно если ребенок попадает в лагерь впервые, если ранее никогда не менял домашнюю обстановку, если находится в трудной жизненной ситуации. Рядом нет близких людей —родителей, членов семьи, друзей, чтобы поделиться своими переживаниями. Даже при наличии мобильной связи это не всегда возможно, так как дети могут стесняться проявлять свои эмоции из-за боязни насмешек и отвержения со стороны других ребят, услышавших их телефонный разговор. [2]

Социальная адаптация детей в условиях летнего оздоровительного лагеря будет пониматься нами, как процесс приспособления ребенка к изменяющимся условиям социальной среды, ограниченный во времени и носящий активно преобразующий характер. [3]

С позиции вожатого – адаптация, это процесс усвоения ребенком норм и правил поведения в социуме, а также комфортное для ребенка социальное положение в группе, которая позволяет быть частью группы. [4]

Кроме того, вожатому в лагере приходится работать не только с детьми, развитие которых протекает в рамках нормы, но и с теми детьми, эмоциональное благополучие которых не всегда соответствует их темпераменту и нормам развития. Вожатый порой сталкивается с труднообъяснимыми для него ситуациями отклоняющегося поведения, эмоциональной нестабильностью, дефектами развития и другими аномалиями психики. От того, насколько адекватной будет его реакция, зависит дальнейшее развитие ребенка, его эмоциональное благополучие и отношения с окружающим его миром.

Как определить эти состояния и расстройства? Ведь в условиях временного детского коллектива с его повышенной динамикой развития, жестким ритмом и частой сменой деятельности вожатому просто не хватает времени, чтобы увидеть каждого ребенка, заметить его особенности, эмоциональные состояния, чувства.

Тем более что вожатый с первых дней лагерной смены одновременно решает массу разных задач. Именно поэтому в несколько этапов смены включены методы экспресс-диагностики.

Важную роль в процессе адаптации также играют самореализация ребенка и рефлексия. Ощувив радость творчества и живого общения, дети раскрывают свои самые лучшие, конструктивные личностные качества и узнают о своих скрытых задатках и способностях. А каждый день в лагере заканчивается вечерним огоньком, на котором проводится анализ дня и фиксируется эмоциональное состояние каждого ребенка. [1]

Исследование психологической адаптации детей проводилось в детском оздоровительном лагере «Кубанская Нива» г. Анапа в период с 21 июня по 30 августа 2019 года. За это время тестирование прошли около 900 детей возраста от 6 до 17 лет.

Анкетирование проходило в три этапа:

- первичное (в начале лагерной смены) для выявления у детей первичных впечатлений от лагеря, их предпочтения, интересы, их настроения на этапе заезда и то, как они себя ощущают в новом коллективе;

- промежуточное анкетирование (в середине лагерной смены) для выявления у детей уровень самооценки, эмоционально-психологического комфорта;

- повторное анкетирование (в конце каждой смены) для выявления у детей их настроение на этапе окончания смены и то, как они себя ощущают в коллективе.

Для начального и повторного тестирования были разработаны анкеты, некоторые вопросы которых дублировались, с целью прослеживания динамики. Это вопросы о настроении и уровне комфорта нахождения в коллективе.

Для промежуточного тестирования были выбраны следующие методики: «Дерево», тест «Лесенка», «Эмоционально-психологический климат отряда».

В первые дни пребывания в лагере дети приспосабливаются к социально-контролируемым условиям лагеря, усваивают новые правила, новый режим дня,

временипровождения. Социально-психологическая адаптация может проходить по-разному: дети, которые ранее были в летнем лагере, более благополучно проходят адаптацию. Другим ребятам, особенно младшего школьного возраста, требуется больше времени для привыкания к новым условиям жизнедеятельности. Они не сразу понимают и выполняют правила совместной жизни, капризничают, жалуются, ворчат, выясняют отношения с другими сверстниками. Также, есть дети, у которых проявляются трудности длительной адаптации (до двух недель). Они отличаются устойчивыми отрицательными эмоциями, негативными формами поведения, нежеланием выполнять социальные нормы, а также временными депрессиями из-за неприятия новых жизненных условий. [5]

По данным первичных анкет, положительное первое впечатление от лагеря сложилось у 70% детей, нейтральное – у 20%. Настроение детей в начале смены в основном оптимистичное, активное, бодрое – более 60% детей; спокойно, ровное настроение – у 20% детей; грустное, пассивное – у 10%. На начальном этапе комфортно себя ощущает более 90% детей, держатся в стороне – 4%.

По результатам психометрического теста в каждой смене преобладают «круги» (более 30%) и «зигзаги» (более 20%). Остальные разделяются на «треугольники» (15%), «квадраты» (более 10%) и «прямоугольники» (около 12%). «Круги» – люди, стремящиеся к гармонии, «зигзаги» - творческие и креативные личности, «треугольники» – это люди-лидеры, «квадраты» – хорошие исполнители, которые все делают по инструкции, «прямоугольники» – нестабильные, не определившиеся, либо находящиеся в состоянии перехода из одного состояния в другое.

Ближе к середине лагерной смены, промежуточное анкетирование показало, что 40% детей комфортно себя чувствуют, преобладает направленность на общение и дружескую поддержку. Около 10% детей заявляют себя лидерами. Уровень самооценки по лагерю: преобладает адекватная – у более 50% детей, заниженная – более 20%, завышенная – около 10% детей.

Уровень эмоционально-психологического комфорта в лагере – средний (более 60%).

Данные показатели были важны для индивидуальной работы и разработки групповых тренингов.

За короткий период летней смены участие в коллективных делах отряда (сюжетно-ролевые игры, соревнования, мероприятия, экскурсии и многое др.) помогает ребятам продуктивно общаться с другими, выражать свои мысли и чувства, вырабатывать общие позиции, получать обратную связь. В итоге развивается групповая сплоченность, организованность всех членов отряда, расширяется социально-ролевой репертуар, приобретаются навыки социального взаимодействия на равных. [5]

На этом, завершающем смену, этапе было выявлено у 90% детей бодрое, положительное, оптимистичное настроение. Более 70% детей желают приехать в лагерь на следующий год. 75% детей чувствуют себя комфортно в коллективе, 20% детей держатся в стороне.

Положительный настрой у детей удавалось удерживать в течение смены. И это огромная заслуга всего педагогического состава лагеря. Уровень комфорта немного спал, это и понятно: на окончание смены приходится так называемый «пик усталости». С одной стороны, дети устали жить в большом коллективе, соскучились по своим родным и хотят поскорее вернуться домой. С другой стороны, не хочется расставаться с яркой лагерной жизнью, с друзьями.

Таким образом, по результатам исследования можно сказать, что психологическая адаптация детей в детском лагере может проходить легче при слаженной и профессиональной работе всего педагогического состава на разных уровнях: воспитательный, развлекательный, психологический. Воспитательная работа – это повседневная забота о детях многоцелевого назначения: создание уютной атмосферы, эмоциональный настрой на яркую, интересную смену, сплочение коллектива, включение детей в деятельность. Задача развлекательной работы – организация ярких эмоций и впечатлений, насыщенная коллективная деятельность, развитие новых способностей и навыков. Задача психологической

работы – безопасное психологическое пространство, индивидуальный подход, психологическая коррекция.

Библиографический список:

1. Данилков А. А., Данилкова Н. С. Психологическая адаптация ребенка в условиях детского лагеря: избегание негативных последствий информационной цивилизации // Педагогическое образование и наука/ Под ред. Данилков А. А. 2011. № 8. 95–99 с.
2. Беляева С.И. Аспекты клинической психологии детей и подростков в подготовке вожатых детского оздоровительного лагеря // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2018. № 187. 79-85 с.
3. Орлан А.С. Социальная адаптация младших школьников в условиях летних оздоровительных лагерей // Физическое воспитание и спортивная тренировка. 2011. №1 (1). 136-139 с.
4. Жемчуг Ю.С., Иванова С.С. Система мероприятий, способствующих адаптации ребенка во временном детском коллективе оздоровительного лагеря // Успехи современной науки. 2016. Т.2, №6. 141-143 с.
5. Царегородцева Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение в летнем лагере // Педагогическое образование в России. 2017. № 5. 55-60 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ СПОРТИВНОГО ОТБОРА И СПОРТИВНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В ИЗБРАННОМ ВИДЕ СПОРТА

Ларина О.В.

к.п.н., доцент, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Институт физической культуры и спорта
e-mail: larrina.ov@gmail.com

Аннотация. В данной статье представлены психологические методы спортивного отбора и спортивной ориентации в избранном виде спорта, направленные на определение способностей и раскрытия личностной готовности подростка к спортивной деятельности. Психологические методы исследования в спортивном отборе предназначены для изучения ряда свойств темперамента, имеющих презентацию в эмоциональной сфере и поведении спортсмена.

Ключевые слова: спортивный отбор, спортивная деятельность, поведение, способности, потребность, подготовка, спортсмен.

PSYCHOLOGICAL METHODS OF SPORTS SELECTION AND SPORTS ORIENTATION IN THE CHOSEN SPORT

Larina O.V.

Abstract. This article presents the psychological methods of sports selection and sports orientation in the chosen sport, aimed at determining the abilities and disclosure of personal readiness of adolescents for sports activities. Psychological research methods in sports selection are designed to study a number of temperament properties that have a presentation in the emotional sphere and behavior of the athlete.

Key words: sports selection, sports activity, behavior, abilities, need, training, athlete.

Нельзя достигнуть высоких спортивных результатов только за счет увеличения выполнения технических приемов и продолжительности учебно-тренировочного и соревновательного процесса. Правильный отбор в секции по волейболу, а также учет возрастных особенностей детей являются залогом эффективной подготовки волейболистов. Актуальность исследования диктуется первоначальным отбором и грамотным комплектованием групп детей для занятий волейболом в детско-юношеские спортивные школы и секции, которые являются одними из решающих условий, гарантирующих успешность подготовки юных волейболистов и пополнении резерва команд более высокого класса игры [1, 2].

В связи с этим немаловажным для тренеров является изучение индивидуальных особенностей юных волейболистов и разработка целесообразной методики отбора детей в секции по волейболу.

Спорт высоких достижений на сегодняшний день достиг такого развития, когда дальнейший рост результатов невозможен без поиска новых методов и средств совершенствования процесса подготовки. Анализ научно-методической и специализированной литературы показал, что в последние годы удаляется, как правило, основное внимание физической, технико-тактической, психологической, соревновательной подготовке волейболистов. Работ, касающихся отбора в секцию по волейболу крайне мало. Большинство из них потеряло свою актуальность и относятся к прошлым десятилетиям. Цель исследования заключалась в разработке и экспериментальном обосновании методики отбора в секцию по волейболу детей 10-11 лет [3].

Главной из них является проблема правильного, качественного отбора детей в волейболе на начальном этапе спортивной специализации. Для достижения высоких спортивных результатов в волейболе необходимо проявление у спортсмена с ранних этапов подготовки устойчивого интереса к тренировкам, развитие волевых качеств, трудолюбия, спортивного упорства и способностей к спортивной деятельности с учетом специфичности игры, уровня развития характерных для нее навыков, умений и знаний. Нельзя достигнуть высоких спортивных результатов только за счет увеличения выполнения технических приемов и продолжительности учебно-тренировочного и соревновательного процесса. Правильный отбор в секции по волейболу, а также учет возрастных особенностей детей являются залогом эффективной подготовки волейболистов [4].

Разработка методики отбора детей в секцию по волейболу на основе системы контрольных испытаний, программы наблюдения и прогнозирования роста являлась одной из задач педагогического исследования. Для решения данной задачи была разработана программа, состоящая из контрольных упражнений на оценку физической и технической подготовленности волейболисток, а также психологического теста (опросника по В.М. Русалову), который ориентирован на определение способностей у каждого занимающегося и раскрытии у них личностной готовности к спорту.

В процессе исследования из 20 волейболисток 10-12 лет, тренирующихся на начальном этапе учебно-тренировочного процесса, были сформированы группы испытуемых. В экспериментальную группу вошли девочки, которые по результатам предварительного тестирования показали лучшие результаты по сравнению со сверстницами из контрольной группы. Результаты педагогического эксперимента показали, что юные волейболистки экспериментальной группы, которые изначально имели более высокие результаты в тестировании, сохранили эти показатели в конце исследования. В исследовании, помимо спортивных тестов, мы использовали психологические тесты. Поскольку только после всестороннего изучения деятельности волейболисток тренер может рационально решать вопросы о выборе средств волейбола для занятий в спортивной секции. Он не должен делать поспешных выводов о технических и игровых способностях детей, так как не у всех детей на раннем этапе подготовки они проявляются в полной мере. Тренер должен использовать в своей практике психологические тесты, которые ориентированы на определение способностей у каждого занимающегося и раскрытии у них личностной готовности к спорту.

В первой шкале «Предметная энергичность» у 50% респондентов был отмечен высокий уровень предметной энергичности. Эти спортсменки имеют высокую потребность в освоении предметного мира, у них высокая жажда деятельности, проявляющаяся в стремлении к умственному и физическому труду. Низкая предметная энергичность отмечена у 20% волейболисток. Эти спортсменки отличались пассивностью, нежеланием к умственной работе, низким вовлечением в процесс деятельности, в том числе тренировочной и игровой.

По шкале «Социальная энергичность» 60% опрошенных показали высокий результат. Эти дети обладали высокой коммуникативной энергичностью, потребностью в социальных контактах, они выделялись жаждой к познанию и освоению социальных форм деятельности. Волейболистки, которые показали высокий уровень социальной энергичности, выделялись на фоне

остальных стремлением к лидерству, своей общительностью и стремлением занять высокий ранг. Такие дети познают мир посредством общения. У 20% респондентов выявлен низкий уровень социальной энергичности. Эти дети отличаются низкой потребностью в социальных контактах, они стараются отстраниться от социально-активных форм поведения. Это замкнутые и социально пассивные дети.

По третьей шкале опроса ОСТ «Пластичность» у половины респондентов выявлен высокий уровень результата. Такие дети обладают способностью легко переключаться с одного вида деятельности на другой, им характерна быстрота перехода с одних форм мышления на другие в процессе взаимодействия с предметной средой. Волейболистки, у которых выявлен высокий уровень пластичности, способны разнообразить формы предметной деятельности. В свою очередь, низкий уровень пластичности характеризуется склонностью к монотонной работе, эти дети боятся и избегают различных форм поведения, им присущи консервативные формы деятельности. По результатам опроса низким уровнем пластичности обладают 20% волейболисток экспериментальной группы.

По шкале «Социальная пластичность» 40% опрошенных показали высокий результат. Такие дети обладают широким набором коммуникативных программ, они с легкостью, на автоматическом уровне способны включаться в социальные связи, социальные контакты. Также они легко переключаются в коммуникативном процессе. Их поведению присуща коммуникативная импульсивность. Те волейболистки, которые показали низкий уровень социальной пластичности, а их по результатам опроса 30%, имеют трудности в выборе средств социального взаимодействия, они обладают низкими показателями готовности к вступлению в социальные контакты, они в большей мере стремятся сохранить монотонные контакты.

Пятая шкала опросника отвечает за темп или скорость. В данную шкалу входят вопросы относительно быстроты моторно-двигательных актов во время выполнения предметной деятельности. 60% волейболисток показали высокие

результаты опроса. Эти спортсменки имеют так называемый высокий темп поведения, высокую скорость выполнения операций при реализации предметной деятельности. Их поведению присущи моторно-двигательная быстрота и высокая психическая скорость при реализации конкретных задач. В свою очередь низким уровнем быстроты моторно-двигательных актов во время выполнения предметной деятельности обладают 20% опрошенных волейболисток. Эти дети отличаются замедленными действиями, низкой скоростью моторно-двигательных операций.

В шкалу «Социальный темп» входят вопросы на определение уровня скоростных способностей речедвигательных актов в процессе общения. У 40% спортсменок экспериментальной группы был выявлен высокий уровень результата. Эти дети обладают высокой речедвигательной быстротой, то есть они не только быстро говорят, но и имеют высокую скорость и возможности артикуляционного аппарата. 30% детей имели низкий уровень по шкале «Социальный темп». Для таких спортсменок была характерна слабо развитая речедвигательная система, они обладали медленной вербализацией и речевой медлительностью.

В следующую шкалу входили вопросы относительно оценки эмоциональности, чувствительности, в том числе к неудачам в работе (спортивной деятельности) индивидов. У 50% респондентов был выявлен высокий уровень показателя. Эти волейболистки обладали высокой чувствительностью при расхождении между запланированным и ожидаемым, задуманным и результатами реальной действительности. Дети с высокими показателями по шкале «Эмоциональность» были неуверенными, тревожными, имели беспокойство по поводу работы, были крайне чувствительны к неудачам в спортивной деятельности в том числе. Низкое значение было зафиксировано у 20% опрошенных. Эти дети имели так называемое низкое эмоциональное реагирование в неудачных ситуациях, они намного менее чувствительны к неудачам в деятельности. Эти волейболистки спокойны и уверены в себе.

В свою очередь в шкалу «Социальная эмоциональность» входят вопросы

относительно эмоциональной чувствительности индивида в коммуникации. 40% волейболисток показали высокий результат. Эти дети обладали высокой эмоциональностью в общении и высокой чувствительностью к неудачам в коммуникативной сфере. У 30% был выявлен низкий показатель социальной эмоциональности. Эти волейболистки обладали крайне низкой чувствительностью к оценке окружающих, они всегда обладали уверенностью в себе при коммуникации.

В заключительную девятую контрольную шкалу «К» или социальной желательности ответов входили вопросы относительно откровенности и искренности высказываний. Высокий уровень результата был показан у 20% опрошенных. Эти детям была присуща неадекватная оценка своего поведения, они стремились выглядеть лучше, чем они есть на самом деле. А вот низкий уровень по контрольной шкале говорит об обратном. Эти дети обладают адекватным восприятием своего поведения. Такой результат показали 40% респондентов.

Таким образом, юные волейболистки экспериментальной группы, которые на начало эксперимента обладали более высокими показателями в тестированиях по сравнению с представительницами контрольной группы, в конце работы сохранили это преимущество. Помимо этого, волейболистки экспериментальной группы обладали более устойчивым интересом к занятиям, они были гораздо трудолюбивее. В свою очередь, спортсменки контрольной группы имели менее устойчивое желание заниматься волейболом, в основном это желание было стихийным.

Полученные данные дополняют систему знаний об организации и содержании отбора в волейболе, что позволяет скорректировать ее систему и подобрать наиболее оптимальные критерии для комплектования групп. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения полученных критериев для отбора наиболее перспективных детей на начальном этапе, что в свою очередь является предпосылкой успешной подготовки волейболисток высокого класса.

Библиографический список:

1. Ларина О.В. Содержание технологии эмоционально-волевой подготовки личности к спортивной деятельности // Современные направления развития системы физкультурного и технологического образования. Саратов. Изд-во «Саратовский источник». 2016. С. 37-41.
2. Ларина О.В. Процесс формирования эмоционально-волевой подготовки гимнасток // Современные направления развития системы физкультурного и технологического образования Саратов. Изд-во «Саратовский источник». 2016. С. 41-45.
3. Павленкович С.С. Психоэмоциональное состояние спортсменов как показатель их подготовленности к условиям соревновательной деятельности // Страховские Чтения. 2018. № 26. С. 216-221.
4. Павленкович С.С., Беспалова Т.А., Токаева Л.К., Смышляева И.В. Типологические особенности темперамента и свойства нервной системы студентов командных и индивидуальных видов спорта в условиях соревновательной деятельности // Физическая культура, спорт - наука и практика. 2018. № 2. С. 110-116.

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ФИЗКУЛЬТУРНО - СПОРТИВНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Ларионова О. В.

старший преподаватель, кафедра физического воспитания и спорта, Саратовский
национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.

Чернышевского, Россия, Саратов

o_v_larionova@mail.ru

Аннотация: Дефицит двигательной активности – это одна из причин ухудшения состояния здоровья студентов. На формирование у студентов осознанной потребности в двигательной активности влияет качество и эффективность физкультурно-спортивной среды вуза. Изучение отношения студентов к организации физкультурной деятельности в вузе позволит понять актуальные потребности студентов в области физического воспитания и определить мероприятия по совершенствованию урочных и внеурочных форм занятий.

Ключевые слова: Студенты, двигательная активность, физкультурно-оздоровительная среда, потребности, удовлетворенность

THE ATTITUDE OF STUDENTS TO PHYSICAL EDUCATION AS AN INDICATOR OF THE PHYSICAL CULTURE AND SPORTS ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY

O. V. Larionova

the senior lecturer, department of physical education and sport, National Research
Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky,

Saratov, Russia

o_v_larionova@mail.ru

Abstract: Lack of a motor activity is one of the reasons for the deterioration of students' health. The formation of students' conscious need for physical activity is affected by the quality and efficiency of the university's physical culture and sports environment. The study of the attitude of students to the organization of physical activity in the University will allow to understand the actual needs of students in the field of physical education and to determine measures to improve the regular and extracurricular forms of classes.

Keywords: students, motor activity, fitness environment, needs, satisfaction

Сегодня нет сомнения в том, что выпускники вузов должны быть не только высококвалифицированными специалистами, но и обладать хорошим здоровьем. Работодатели учитывают не только приобретенные в вузе знания и умения в профессиональной сфере, но и психофизическую пригодность выпускников. В связи с этим, в образовательном стандарте ФГОС ВО 3+ по всем направлениям подготовки бакалавров Института химии СГУ прописаны компетенции, направленные на формирование у студентов готовности применять средства физической культуры для своего физического совершенствования (ОК-8) [1]. Уровень физического совершенства личности

определяется не только количеством знаний в области физической культуры, а в первую очередь осознанной потребностью в использовании этих знаний и умений в различных видах двигательной деятельности для укрепления своего здоровья и повышения работоспособности. К сожалению, современные условия жизни оказывают значительное влияние на снижение двигательной активности студентов, что отрицательно отражается на их состоянии здоровья, физическом развитии и физической подготовленности. Этот факт подтверждают исследования, проводимые в различных регионах РФ [2]. Мониторинг контингента студентов, обучающихся в Саратовском Государственном Университете, показал, что число студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья и зачисленных в специальную медицинскую группу для занятий физической культурой, в течение 3 последних лет увеличилось и составляет в среднем 23,1% от общего числа студентов [3,4]. Такая тенденция характерна для многих учебных заведений г. Саратова. Поэтому сегодня реальная задача, которую необходимо решать преподавателям физической культуры, это повышение физической активности студентов на основе оптимизации учебных занятий и приобщение их к систематическим внеурочным и самостоятельным занятиям физическими упражнениями.

Цель работы: исследование отношения студентов к занятиям физической культурой (на примере студентов Института химии) и определить мероприятия по совершенствованию учебного процесса и спортивно-оздоровительной работы в вузе.

С целью определения заинтересованности и удовлетворенности занятиями внеурочной физкультурно-оздоровительной деятельностью был проведен социологический опрос студентов. В опросе приняли участие 91 студент 1-3 курсов Института химии Саратовского государственного научно-исследовательского университета имени Н.Г. Чернышевского. Анкета состояла из 10 вопросов, которые были посвящены выявлению осведомленности студентов о работе в ВУЗе спортивных секций, их отношению к участию в спортивных соревнованиях, мотивации студентов к

самостоятельным занятиям физическими упражнениями.

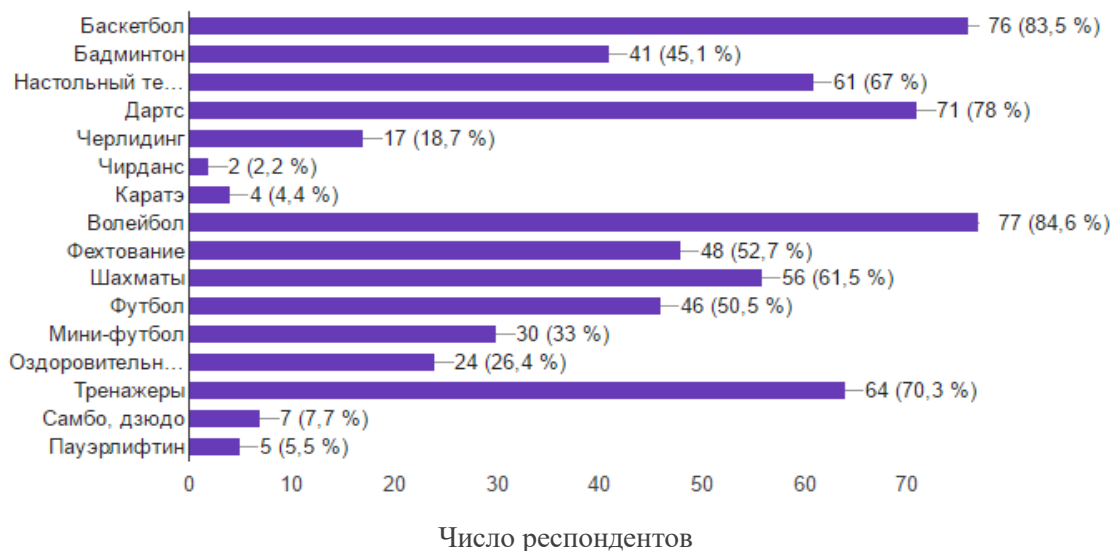


Рис. 1 Осведомленность студентов о работе спортивных секций в ВУЗе

Анализ результатов опроса показал, что о работе в ВУЗе спортивных секций осведомлены большинство (94,1%) респондентов, однако посещают секции лишь 20,9% и хотели бы заниматься 8,8% студентов. Однако у большей части студентов нет мотивации к активной двигательной деятельности, а причиной является отсутствие поблизости от места проживания спортивных сооружений и мест для занятий, неудобное расписание, большая загруженность учебой и часто необходимость совмещать учебу с работой. 93,4% опрошенных студентов знают о проводимых в университете спортивно-оздоровительных мероприятиях и соревнованиях. Принимали участие в качестве спортсменов 28,6% респондентов, а 4,4% хотели бы участвовать, но имеют ограничения по медицинским показаниям. В качестве болельщиков или просто «за компанию», или для развлечения, соревнования посещают 60,4% опрошенных студентов, а 6,6% студентов вообще не интересуется спортивной жизнью в вузе, и они категорически отказываются участвовать в подобных мероприятиях.

Студенты считают, что в спортивных секциях можно встретить интересных людей (59,3%) и поправить свое здоровье (43,9%), а на спортивно-оздоровительных мероприятиях можно весело провести время с друзьями (64,8%), Степень удовлетворенности внеурочными занятиями по физической культуре студенты оценивали по пятибалльной шкале. Полученные результаты

представлены на рис. 2а.

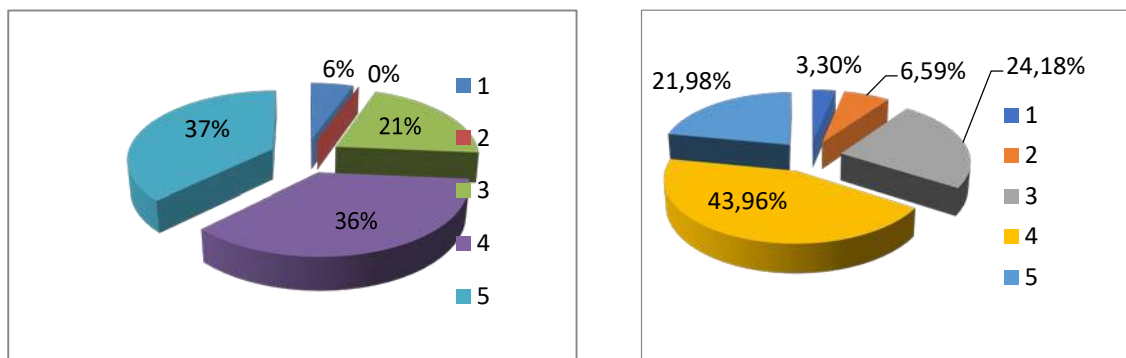


Рис. 2 Удовлетворенность студентов: а) внеурочными занятиями по физической культуре б) занятиями урочной формы.

К сожалению, в настоящее время молодое поколение не слишком заинтересовано в занятиях физической культурой. Чтобы оценить отношение студентов к занятиям урочной формы был проведен опрос 68 студентов 1 курса. Анкета содержала 10 вопросов, где студентам предлагалось оценить свою двигательную активность, личную значимость занятий физическими упражнениями, организацию и формы проведения занятий по физической культуре, свое самочувствие и настроение после занятия. В зависимости от вида вопроса предлагалось выбрать либо один из предложенных ответов, либо поставить оценку от 1 до 5 (где 5 - максимальный балл), либо выбрать один из ответов: «да», «нет», «не знаю». На вопрос о личной значимости физической культуры 47% считают физическую культуру источником здоровья, сил, средством формирования красивой фигуры, 25% - как необходимость подготовки к будущей профессиональной деятельности, 30% отметили как образ жизни и 3% рассматривают занятия упражнениями как источник усталости. Однако уровень двигательной активности только 27,9% оценивают как высокий, поскольку посещают спортивные секции, 39,7% занимаются лишь иногда, а 32,4% уделяют физической подготовке минимум времени или совсем не занимаются. Необходимость урочных занятий в вузе как основного средства поддержания здоровья в условиях дефицита двигательной активности отметили 76,5% студентов, 14,7% это положение принимают, но занимают это время более значимыми для себя занятиями, а 8,8% отметили ненужность таких занятий.

Организация и форма проведения учебных занятий устраивает 95,5% студентов, причем, большинство (45,6%) предпочитают игровые виды деятельности, 29,4% отметили легкую атлетику и 25% хотели бы заниматься другими видами двигательной деятельности (аэробика, плавание, атлетическая гимнастика, йога, теннис, скандинавская ходьба). Чувства приподнятого настроения и удовлетворения после занятий испытывают 86,8% студентов, однако у 13,2% чувство усталости преобладает. Степень удовлетворенности урочными занятиями по физической культуре студенты также оценивали по пятибалльной шкале. Полученные результаты представлены на рис. 2б.

По результатам опроса можно заключить, что студенты хорошо осведомлены о работе различных секций в ВУЗе, однако занимаются или хотели бы заниматься каким либо видом спорта менее половины опрошенных. Основной причиной они называют дефицит времени в связи с большой учебной нагрузкой и часто необходимость совмещать учебу с работой.

Поэтому их двигательная активность ограничивается обязательными учебными занятиями как необходимость для получения зачета. Отмеченное студентами желание к игровым формам занятий, необходимо использовать как инструмент мотивации двигательной активности на урочных занятиях. Следует шире использовать в учебном процессе любые формы игр, где присутствует дух соперничества и спортивной конкуренции: подвижные и спортивные игры, мини-соревнования в видах спорта по упрощенным правилам, выполнение упражнений с необычными заданиями, игры в сочетании с элементами из различных видов спорта и т.д.

Спортивно-оздоровительные мероприятия, проводимые в вузе, также направлены на восполнение дефицита двигательной деятельности студентов посредством привлечения к занятиям в секциях по видам спорта. Однако, несмотря на привлечение многих специалистов-тренеров и, как отмечалось выше, хорошей осведомленности студентов о работе секций, две трети опрошенных студентов не испытывают интереса к проводимым в вузе в течение года соревнованиям и мероприятиям. В настоящее время в условиях

конкуренции тренер-преподаватель нацелен на получение результатов своей работы за короткий срок, побед на соревнованиях, а не на привлечение новичков для достижения ими массовых разрядов. В таких условиях «вчерашние школьники», понимая свое отставание в физической и технической подготовке, испытывают психологическую не комфортность и, как правило, уже в течение семестра, заканчивают занятия в секциях.

Таким образом, проведенное исследование отношения студентов к физической культуре в целом, а в частности к организованным занятиям урочной и внеурочной форм позволяет понять их потребности в области физического воспитания и определить мероприятия по совершенствованию физкультурно-оздоровительной среды вуза.

Библиографический список

1. Приказ Минобрнауки России от 12.03.2015 N 210 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 04.03.01 Химия (уровень бакалавриата)"
2. Веселов В. И., Стулов В. В. О повышении эффективности физического воспитания студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 7. – С. 46–50. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95010.htm>.
3. Ларионова, О. В. Хатха-йога как вид физической нагрузки в методике оздоровления студентов / О. В. Ларионова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2019. — №6(172). — С. 146-150.
4. Кожина Л. Ф. Сохранение здоровья студентов одна из задач процесса обучения / Л. Ф. Кожина, И. В. Косырева, О. В. Ларионова // Теория и практика современной науки. — 2017. — Вып. 5(23). — С. 377-382.

О ВЛИЯНИИ ОСОБЕННОСТЕЙ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ЗАВИСТЛИВОСТЬ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК²

Летягина С. К.

кандидат социологических наук,
доцент кафедры «Правовая психология, судебная экспертиза и педагогика»
Саратовская государственная юридическая академия
e-mail: let71@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования влияния особенностей родительского воспитания на завистливость юношей и девушек. Статистически доказано, что в группах юношей и девушек чувство зависти порождается ситуацией постоянного сравнения родителями своих детей с более успешными ровесниками, а также предъявлением к ним чрезмерно высоких требований и ожиданий. Однако девушки, переживая зависть, более склонны демонстрировать паттерны активного поведения, выражающегося в стремлении лишиться превосходства своих конкурентов и отобрать у них предметы зависти, в то время как юноши скорее сосредоточены на своих обидах и унынии по поводу жизненной несправедливости и обделенности.

Ключевые слова: зависть, завистливость, зависть-неприязнь, зависть-уныние, родительское воспитание.

ABOUT THE INFLUENCE OF PECULIARITIES OF PARENTAL EDUCATION ON THE ENJOYMENT OF YOUNGS AND GIRLS

S.K. Letyagina

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the influence of features of parenting on the envy of boys and girls. It has been statistically proven that in groups of boys and girls, envy is generated by a situation of constant comparison by parents of their children with more successful peers, as well as the imposition of excessively high demands and expectations on them. However, girls, experiencing envy, are more likely to show patterns of active behavior, expressed in the desire to deprive the superiority of their competitors and take away their envy, while boys are more likely to focus on their grievances and despondency about life's injustice and deprivation.

Keywords: envy, envy, envy-hostility, envy-despondency, parenting.

Зависть как свойство личности и как черта характера определяют (детерминируют) целый спектр негативных последствий, которые сказываются на качестве жизни людей из близкого окружения и на психосоматическом здоровье самого завистливого человека.

Имеется много определений зависти и все они содержат в себе деструктивные, то есть разрушительные смыслы отношений. Имеются психоаналитические, психогенетические, социально-психологические подходы

² Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта «Социально-психологическая структура, детерминанты и механизмы регуляции зависти», проект № 18-013-00134 А

к оценке этого понятия в структуре отношений. В нашем исследовании под завистью мы будем понимать социально-психологическое отношение личности, сопровождающееся комплексом негативных эмоций, осознанием своего более низкого положения, желанием прямо или косвенно нивелировать выявленное превосходство, которое реализуется в последовательном социальном поведении [1].

Целью нашего исследования явилось изучение влияния особенностей родительского воспитания на завистливость юношей и девушек.

Диагностический инструментарий исследования представлен «Методикой исследования завистливости личности» Т.В. Бесковой [2]. Методика содержит три шкалы: зависть-неприязнь (ЗН), зависть-уныние (ЗУ), интегральный показатель зависти (МИЗЛ). А также авторской анкетой, позволяющей выявить особенности родительского воспитания. Анкета включает в себя пять основных вопросов:

1. Как часто в Вашей семье обсуждались ситуации, касающиеся того, что кто-то из знакомых добился повышения по службе в связи с родственными связями (желанием угодить начальству и др.) или откуда у него взялись деньги на покупку квартиры (дорогой машины, шубы и др.)?

2. Бывало ли так, что родители приводили Вам в пример более способных (аккуратных, воспитанных и т.д.) детей? Как часто это было?

3. Высказывали ли родители ожидания в отношении Вас, что Вы должны достичь больше их, быть лучше их и стать успешным человеком? Как часто это было?

4. Баловали ли Вас в детстве родители, исполняя все Ваши капризы? Как часто это было?

5. Когда Вы говорили родителям о своей оценке по контрольной работе, интересовались ли они оценками Ваших одноклассников? Как часто это было?

Испытуемые должны были ответить на поставленные вопросы по 5 – бальной шкале: 1 – никогда; 2 – не часто; 3 – нечто среднее; 4 – часто; 5 – очень

часто.

В эмпирическом исследовании приняли участие 59 девушек и 50 юношей в возрасте от 18 до 24 лет.

Обратимся к интерпретации результатов корреляционного анализа особенностей родительского воспитания и завистливости юношей и девушек, проведенного по методу r - Пирсона. Следует сразу подчеркнуть, что количество статистически значимых взаимосвязей в группе девушек значительно больше, нежели в группе юношей (восемь и три соответственно).

Проанализирует полученные взаимосвязи в группе девушек. Зависть – неприязнь положительно коррелирует с вопросами анкеты: обсуждение в семье ситуаций успеха других ($r = 0,32$ при $p = 0,05$), родители приводили в пример более способных детей ($r = 0,39$ при $p = 0,01$), интерес родителей к оценкам других по контрольной работе ($r = 0,33$ при $p = 0,05$).

Зависть – уныние имеет положительные связи с такими вопросами анкеты, как: родители приводили в пример более способных детей ($r = 0,42$ при $p = 0,001$), высокие ожидания родителей по отношению к ребенку ($r = 0,39$ при $p = 0,01$), интерес родителей к оценкам других по контрольной работе ($r = 0,28$ при $p = 0,05$).

Интегральный показатель зависти положительно коррелирует с вопросами анкеты: родители приводили в пример более способных детей ($r = 0,33$ при $p = 0,05$), высокие ожидания родителей по отношению к ребенку ($r = 0,34$ при $p = 0,01$).

Нами не было выявлено ни одной корреляции зависти девушек с вопросом, отражающим склонность родителей баловать своих дочерей и выполнять их капризы.

Итак, можно заключить, что зависть-неприязнь у дочерей будет тем выше, чем чаще в семье родители обсуждают успехи других и сравнивают дочерей с более способными сверстниками. Такое поведение со стороны родителей способствует формированию у их дочерей чувства раздражения и озлобленности по отношению к тем, кто добился большего, и обесцениванию своих

собственных достижений и успехов.

Зависть – уныние, как и зависть – неприязнь, порождается ситуацией постоянного сравнения дочерей с более успешными ровесниками, а также предъявлением к ним чрезмерно высоких требований и ожиданий. Подобное родительское отношение служит причиной переживания дочерью чувства неуверенности в себе, ощущения обделенности, обиды и досады на своих родителей, а также на весь мир и более везучих и успешных людей.

В группе юношей нами не было выявлено ни одной корреляции особенностей родительского воспитания с завистью – неприязнью. Зависть – уныние положительно связано с вопросом анкеты: родители приводили в пример более способных детей ($r = 0,38$ при $p = 0,01$), а интегральный показатель зависти положительно коррелирует с двумя вопросами: родители приводили в пример более способных детей ($r = 0,33$ при $p = 0,05$) и высокие ожидания родителей по отношению к ребенку ($r = 0,41$ при $p = 0,001$).

Другими словами, зависть – уныние у юношей порождается теми же причинами, что и у девушек: сравнением ребенка с более успешными сверстниками и предъявлением к нему непомерно высоких требований и ожиданий.

В связи с полученными результатами хочется обратить внимание на то, что девушки, переживая зависть, более склонны демонстрировать паттерны активного поведения, выражающегося в стремлении лишиться превосходства своих конкурентов и отобрать у них предметы зависти, в то время как юноши скорее сосредоточены на своих обидах и унынии по поводу жизненной несправедливости и обделенности.

Объяснить полученные нами результаты попробуем, обратившись к теории психоанализа. Зависть в психоаналитическом толковании представляет собой такое качество бессознательного, которое не может исчезнуть из структур личности полностью никогда. Оно лишь активизирует механизмы психологической защиты, которые в большей или меньшей мере обеспечивают гармонию личности. При этом бессознательные установки в зависимости от доминирования отцовского или материнского влияния характеризуют личность

достаточно устойчиво. Окружающие замечают, что конкретный человек завистлив, а сам он этого не осознает. В этой связи можно вспомнить ортодоксальное высказывание З. Фрейда о том, что именно материнское воспитание чаще всего доставляет массу проблем для жизни их взрослых дочерей [3].

Итак, подводя итоги исследования, можно заключить, что в группах юношей и девушек чувство зависти порождается ситуацией постоянного сравнения родителями своих детей с более успешными ровесниками, а также предъявлением к ним чрезмерно высоких требований и ожиданий. Однако девушки, переживая зависть, более склонны демонстрировать паттерны активного поведения, выражающегося в стремлении лишить превосходства своих конкурентов, в то время как юноши скорее сосредоточены на своих обидах и унынии по поводу жизненной несправедливости и обделенности.

Нами не было выявлено ни одной корреляции зависти с вопросом, отражающим склонность родителей баловать своих детей и выполнять их капризы.

Библиографический список

1. Бескова Т.В. Структура, атрибутивные свойства и параметры зависти как социально-психологического отношения личности / Т.В. Бескова // Международный научно-исследовательский журнал «Успехи современной науки». 2017. № 4. С. 184-190.
2. Бескова Т.В. Методика исследования завистливости личности/ Т.В. Бескова // Вопросы психологии. № 2. 2012. С. 127-141.
3. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. М.: Издательство «Эксмо», 2019. 416 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА, НАПРАВЛЕННОГО НА ПОВЫШЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ И АДАПТИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Малышев. И.В.

Доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения модифицированного варианта социально-психологического тренинга с целью повышения креативности и адаптированности личности у учащихся старших классов. Анализируются принципы коррекционной работы, которые положены в основу тренинговых мероприятий с учащимися. Предварительно дается общая оценка уровня личностной креативности, эмоционально-волевых характеристик личности и стрессоустойчивости старшеклассников в ходе проведенных ранее эмпирических исследований. Далее раскрываются основные составляющие тренинга и ряд заданий, оказывающих положительный эффект на снятие психоэмоционального напряжения, улучшения межличностного взаимодействия личности в группе. Проводимые в рамках социально-психологического тренинга занятия, способны позитивно повлиять на повышение уровня индивидуальной и социально-психологической адаптированности учащихся, и в целом - на их творческий потенциал.

Ключевые слова: социально-психологический тренинг, креативность личности, творческий потенциал, адаптированность личности, стрессоустойчивость, эмоциональное состояние учащихся

CHARACTERISTICS OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL TRAINING AIMED AT IMPROVING THE CREATIVITY AND ADAPTABILITY OF PERSONALITY OF SENIORPUPILS OF SCHOOLS

Malyshev. I.V.

Abstract. The article discusses the possibilities of using a modified version of social-psychological training in order to increase the creativity and adaptability of personality ofseniorpupils of schools. The principles of correctional work, which form the basis of training activities with pupils, are analyzed. A preliminary assessment of the level of personal creativity, emotional and volitional characteristics of the personality and stress resistance of seniorpupils of schools in the course of earlier empirical studies is given. Next, are explainedthe main components of the training and a number of tasks that have a positive effect on relieving psychoemotional stress, improving the interpersonal interaction of a person in a group. Classes held as part of social-psychological training can positively affect the increase in the level of individual and social-psychological adaptation of pupils, and in general - their creative potential.

Key words: social-psychological training, personality creativity, creative potential, personality adaptation, stress tolerance, emotional state of pupils

Проблема креативности личности на сегодняшний день остается одной из наиболее актуальных и востребованных в отечественной и зарубежной психологии. Как отечественная, так и зарубежная психология, в значительной мере ориентированы на изучение личности с позиции ее способности к развитию

креативности, поскольку успешность общества напрямую зависит от творческого потенциала личностей, которые его формируют. Не только поиск талантов, но и формирование среды, максимально способствующей их дальнейшему становлению и развитию – одна из важнейших задач, на решение которой направлены современные образовательные практики. Креативность можно изучить и развить, усилив тем самым заложенные природой способности человека к творчеству и созиданию, что позволит в итоге повысить продуктивность.

Таким образом, в психологической науке приоритетное место отводится выявлению и воспитанию социально зрелой молодежи с высоким уровнем креативности, которая способна достичь профессиональных высот благодаря творческому подходу к решению проблем в постоянно меняющихся условиях современного общества. Так, А.А.Голованова рассматривает феномен социальной креативности, анализирует подходы к определению данного явления, обосновывает возможности диагностики с использованием косвенных методов, например моделированием ситуаций общения, которые вносят характер нестандартности, проблемности ситуаций. Исследования, проведенные автором, имеют высокий потенциал для применения в психодиагностической практике психологических служб, а также в разработке программ тренингов, направленных по повышению эффективности креативного общения [1]. В настоящее время решение творческих задач и повышение креативности личности молодых людей невозможно без изучения данной проблематики во взаимосвязи с другими явлениями. В частности это относится к таким адаптационным составляющим личности, как ее стрессоустойчивость и эмоционально-волевые характеристики. В наших ранних исследованиях анализируются результаты изучения особенностей социально-психологической адаптации студентов младших курсов в контексте их личностной креативности.. Установлены взаимосвязь между явлениями адаптации и творческими составляющими личности студентов [2]. В других работах подчеркивается роль адаптационной готовности личности в современных условиях действительности

[3], способности личности к эффективной социально-психологической адаптации и выбору адекватных стратегий преодолевающего поведения [4]. Р.М.Шамянов рассматривает адаптационную готовность личности выпускников школ во взаимосвязи с социально-психологическими факторами личности. Автор говорит о преемственности дезадаптационных нарушений, а также прослеживает взаимосвязь адаптационной готовности личности с характером ее социальной активности [5]. В другой работе ученый показывает актуальность исследования детерминант адаптационной готовности и социально-психологической адаптивности в их взаимосвязи, раскрывает структурную модель адаптации, отношения личности к неопределенной ситуации в контексте адаптивности [6]. Как следует из большинства исследований, возникает необходимость не только своевременной и качественной диагностики креативности личности и связанных с ней явлений, но и применение способов повышения адаптационного потенциала личности и ее творческих возможностей. Для эффективного решения этой задачи, наиболее целесообразен социально -психологический тренинг, который в настоящее время широко используется в прикладной психологии. В основе метода – обучение и отработка в малых группах навыков построения межличностных отношений в ситуациях, моделируемых под руководством ведущего-психолога. Метод эффективно применяется в работе с группами, сформированными по определенному признаку: профессиональному, социальному, возрастному и т.д. Социально-психологический тренинг направлен на решение проблем, связанных с необходимостью взаимодействия с окружающими людьми, которое требует не только умения управлять собственным эмоциональным состоянием и корректно выражать свои эмоции, но и понимания эмоций собеседника. Эти аспекты особенно актуальны именно для старшеклассников, поскольку для подростков общение, как правило, субъективно очень значимо в плане становления в своей среде, а также объективно важно и для социализации в обществе. Но поскольку конструктивное общение для них довольно затруднительно вследствие малого социального опыта, то психологический тренинг как раз и способствует

формированию соответствующих навыков, тем более что подростковый возраст очень восприимчив для усвоения и развития новых умений. В тех условиях, в которых существует и развивается современное общество, на первый план выходит человеческий фактор. Инициативные, творчески мыслящие люди, способные не только видеть проблему с разных ракурсов, но и находить нестандартное решение, а также ставить новые перспективные задачи – именно они и составляют стратегический ресурс общества. В этой связи большое практическое значение приобретает исследование влияния социально – психологического тренинга на эмоционально – волевую сферу и креативность личности старшеклассников. Исходя из этого, целью нашего исследования является изучение составляющих социально-психологического тренинга, направленного на повышение креативности и адаптированности личности старшеклассников.

Методы исследования

В качестве одного из основных методов, направленных на изучение творческих возможностей старшеклассников, использовалась методика личной креативности в адаптации Е.Е.Туник. Для изучения адаптированности личности учащихся применен личностный многофакторный опросник Р.Кеттелла. Для статистической обработки данных применен t-критерий Вилкоксона, с последующим психологическим осмыслением данных.

Обсуждение результатов

При изучении личной креативности у 40% (20 старшеклассников) испытуемых выявлен средний уровень, у 32% (16) - низкий уровень и у 28% отмечен высокий. Результаты, полученные в ходе исследования по методике Р.Кеттелла свидетельствуют что старшеклассники обладают достаточно развитой чувствительностью, богатством эмоциональных переживаний, склонностью к эмпатии, сочувствию и сопереживанию, а также стремлением к пониманию других людей. В то же время у значительной части учащихся отмечается снижение эмоциональной устойчивости, ранимость, чувствительность к стрессам, недостаточная оптимистичность, снижение

интеллектуальных возможностей и т.д. Всё это говорит о необходимости разработки специальной программы, направленной на повышение адаптивности и креативности личности. В качестве методов воздействия на личность выбран социально-психологический тренинг. Цель тренинговых занятий: помочь старшеклассникам лучше узнать себя, свои сильные стороны, развить чувство собственного достоинства, преодолеть неуверенность, страх, создать условия для реализации лидерского потенциала; наиболее успешно и полно реализовать себя в поведении и деятельности, а также мобилизовать личностные ресурсы для успешной адаптации в обществе. Задачи тренинга: развивать представление о себе; формировать возможность распознавать собственные личностные качества и уметь их анализировать; обратить внимание на то, что у каждого качества есть две стороны позитивная и негативная; развивать умение устанавливать контакт и наблюдательность в общении; выявить первичный уровень знания учащимся собственного лидерского потенциала; создать благоприятные условия для выявления и реализации старшеклассникам лидерского потенциала; развить творческое мышление и умение креативно подходить к решению поставленной задачи. Тренинг включал 12 занятий по 1,5 часа в неделю, продолжительность - 1,5 месяца.

Цель 1 занятия: Знакомство и включение в групповую работу. Знакомство с правилами группы, принятие их. Задачи: выстроить отношения между участниками группы на принципах уважения и доверия; представить всех участников группы, ознакомить с правилами взаимодействия в группе; установить доброжелательную атмосферу, настроить на активное участие в работе с другими членами группы.

Цель 2 занятия: исследование внутреннего мира, активизация внутренних ресурсов. Задачи: снять психоэмоциональное напряжение; получить физическую разрядку, включиться в групповую работу; сформировать навык эмоциональной самоподдержки; сформировать навыки положительной самооценки.

Цель 3 занятия: формирование навыков конструктивного выражения негативных эмоций. Задачи: закрепить навыки самоанализа; развить навыки эмпатии; сформировать навыки психологической саморегуляции; сформировать приемы конструктивного выражения негативных эмоций.

Цель 4 занятия: формирование и отработка навыков постановки целей, формирование желаемой позитивной картины будущего состояния. Задачи группы: актуализировать позитивную оценку будущего; активизировать внутренние ресурсы; сформировать навыки самоподдержки.

Цель 5 занятия: расширить репертуар поведения в ситуации потребности в поддержке, актуализировать потребность в эффективном контакте. Задачи: сформировать навыки понимания окружающих людей; развить навыки общения и сотрудничества; сформировать стиль доверительного общения; сформировать положительное восприятие обращения за помощью к другим в случае необходимости.

Цель 6 занятия: конструктивное взаимодействие с участниками группы в плане обмена опытом, принятие опыта других, творческое самовыражение. Задачи: закрепить позитивную самооценку; интегрировать и ассимилировать полученный опыт; подвести итоги работы. Приветствие - участники группы поочередно рассказывают о своих ожиданиях и впечатлениях от прошлого занятия.

Цель 7 занятия: создание условия для развития творческого потенциала обучающихся. Задачи: образовательные -закрепить и расширить основные понятия по теме «Креативность»; развивающие - диагностика уровня развития креативности обучающихся, совершенствование процессов самостоятельного творческого мышления, воображения; воспитательные -способствовать формированию умения работать в группе, уважительно относиться к мнению других. Тип занятия: комбинированное занятие. Форма организации познавательной деятельности: коллективная групповая. Методы обучения: объяснительно – иллюстративный, игровой, практические упражнения.

Средства обучения: раздаточный материал, карточки - друдлы, иллюстрации «Закончи рисунок», презентация «Креативность»,

Цель 8 занятия: освоение алгоритма принятия решения. Задачи: дать знание об алгоритме принятия решения; проанализировать освоение алгоритма на практике.

Цель 9 занятия: осознание собственного эмоционального отношения к выбору профессии и к жизни в целом. Задачи: с помощью рисунка выявить эмоциональное отношение к необходимости принять решение о выборе профессии; обсудить влияние эмоционального отношения к деятельности на успешность деятельности и удовлетворенность ею; обсудить из чего складывается эмоциональное отношение и каким образом, можно его изменять.

Цель 10 занятия: повышение интереса членов группы к самим себе. Анализ собственных склонностей, способностей, ценностей. Задачи: дать членам группы алгоритм анализа своих сильных и слабых сторон; показать им необходимость самоанализа при принятии решений, поиска «путей преодоления страха» с использованием самоинструктирования.

Цель 11 занятия: познание собственных ценностей, влияющих на выбор профессии с целью их учета при планировании жизни. Задачи: ознакомление с видами ценностей, определение личных ценностей; сопоставление личных ценностей с ценностями будущей профессии; выявление особенностей поведения членов группы в ролевом общении.

Цель 12 занятия: подведение итогов работы группы. Каждый участник рассказывает о результатах своего участия в тренинге, которые он получил. Затем всем раздается анкета «Мнение» для получения обратной связи и анализа эффективности работы группы.

По итогам занятий было проведено повторное исследование по применяемым ранее методикам. Результаты психодиагностики подтвердили динамические изменения, которые произошли у старшеклассников: появилась уверенность в себе, в своих собственных силах; напряжение уменьшилось; в отношении к жизни появилась рациональность и объективность; учащиеся стали

более общительны (более свободно излагают свои мысли и предположения на тот или иной счет); у учащихся возник интерес, связанный с общением в группе, появилось желание совместно принимать решения; у большинства старшеклассников появилась цель и видение своих перспектив в ближайший жизненный период, а также стремление реализовать намеченные планы. На контрольном этапе исследования участвовали 16 учащихся, с которыми проведены тренинговые занятия, и 20 учащихся контрольной группы, которые не принимали участие в тренинге. Результаты, полученные в ходе исследования свидетельствуют, что двое испытуемых из экспериментальной группы оценивают свой творческий потенциал выше среднего, 7 учащихся оценили свой творческий потенциал как высокий. Средний уровень показали 4 испытуемых. Другие, 5 испытуемых показали очень высокий уровень творческого потенциала. То есть, повторное исследование по тесту самооценки творческого потенциала личности показывает, что уровень самооценки у испытуемых после тренинга в целом повысился. Исходя из результатов по тесту Люшера заметно, что у 14 учащихся характерно преобладание положительных эмоций, у двух не произошло существенных изменений. Полученные данные при выходном тестировании по опроснику Кеттелла говорят о том, что старшеклассники, которые участвовали в тренинговых занятиях, стали более добродушны, чувствительны, имеют гибкость и легкость в общении, стали более эмоционально выразительны; готовы к сотрудничеству, внимательны к окружающим, мягкосердечны, адаптированы к сложным ситуациям. Предпочитают ту деятельность, где присутствует активность, имеют место ситуации с социальным значением. Эти испытуемые легко включаются в активные группы.

Таким образом, в целом подготовленная программа социально-психологического тренинга и проведенные занятия в соответствии с ней оказывают положительное влияние как на эмоционально-волевое состояние, характеризующее адаптационный потенциал, так и на креативность личности старшеклассников.

Библиографический список:

1. Голованова А. А. К проблеме диагностики социальной креативности//Известия саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. -2013. -Т. 2, №1(5). -С. 7-12.
2. Григорьева М.В., Вагапова А.Р., Тарасова Л.Е., Кащеева А.В., Малышев И.В., Ткачева М.С., Хуторянская Т.В., Черняева Т.Н. Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества/под ред. М. В. Григорьевой. Саратов, 2016. 124 с.
3. Малышев И.В. Особенности социально-психологической адаптации личности студентов младших курсов с разным творческим потенциалом/Известия Саратовского университета им. Н.Г. Чернышевского. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 12. №4. С. 43-48.
4. Малышев И. В. Характеристика социально-психологической адаптации и копинг-стратегий личности в разных условиях социализации//Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. № 12. С. 23.
5. Шамионов Р. М. Адаптационная готовность выпускников школы и первокурсников вуза во взаимосвязи с социально-психологическими факторами//Психология обучения. 2012. № 11. С. 116-123.
6. Шамионов Р.М. Отношение к изменениям и толерантность к неопределенности как предикторы адаптивности и адаптационной готовности // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14. № 2. С. 90-104.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ДИЗАЙНЕРОВ С ПОМОЩЬЮ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Меньшикова А.Н.

Преподаватель, ОБПО «Курский государственный политехнический колледж»

E-mail: indria@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены общие аспекты педагогических подходов основанные на учете индивидуальности обучающихся. Определена роль мотивации как фундаментальной движущей силы любой человеческой деятельности, в том числе в процессе обучения. Рассмотрен вопрос о внедрении цифровой образовательной среды как условия оптимальной реализации индивидуально-дифференцированного подхода, способствующее усилению мотивации студентов.

Ключевые слова: психология, мотивация, индивидуально-дифференцированный подход, цифровая образовательная среда, дизайн, педагогика.

IMPLEMENTATION OF AN INDIVIDUALLY-DIFFERENTIATED APPROACH IN TRAINING DESIGNERS USING A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

A.N. Menshikova

Abstract. The article discusses the general aspects of pedagogical approaches based on the individuality of students. The role of motivation as the fundamental driving force of any human activity, including in the learning process, is determined. The question of the introduction of a digital educational environment as a condition for the optimal implementation of an individually-differentiated approach, which enhances students' motivation, is considered.

Key words: psychology, motivation, individually-differentiated approach, digital educational environment, design, pedagogy.

Результаты исследований психологов и педагогов определили взаимосвязь и взаимозависимость психического развития человека от целого спектра условий, в том числе и материальных. Выстраивание определенной среды способствует как познанию личности, так и дает возможность направлять психические процессы, воспитывать, развивать способности и индивидуальные характеристики.

Современное образование все больше ориентированно на принятие уникальности субъектного опыта обучающегося, как основы его жизнедеятельности, в том числе овладение предметными и метапредметными компетенциями. Ученые разрабатывают различные подходы и модификации традиционного образования, центром системы которых выступает личность

студента, ее самобытность, особенность, самоценность. Одним из таких подходов является личностно-ориентированная технология, автором которой является И.С. Якиманская. В нем содержание и методы образования выстраиваются на основе учета индивидуальности обучаемого, ученик рассматривается как инициатор и соучастник процесса своего образования. Во главу угла ставится развитие неповторимых, особенных качеств конкретного студента, формирование яркой индивидуальности, возможность реализовать самого себя. [1]

Так же распространен и иной подход организации образовательной деятельности основанный на индивидуальных характеристиках — индивидуально-дифференцированный. В большинстве словарей термин «индивидуальность» рассматривается в двух значениях, как индивид – человек носитель индивидуальности, неделимая единица, и как набор различных качеств и характеристик, отличающих одного человека от другого, определяющий его неповторимый образ. К ним относят также необходимые в обучении и профессиональной деятельности качества: характер, темперамент, мотивацию, способности, коммуникативность, целеустремленность, дисциплинированность, ответственность, самостоятельность и т.д. Учет этих характеристик, полнота, степень развития лежит в основе реализации индивидуально-дифференцированного подхода.

«Дифференциация» определяется педагогическим словарем как организация учебного процесса, учитывающая особенности учеников, в следствии чего происходит разделение их на группы, подгруппы, классы. [2]

Выделяют дифференциацию «внешнюю» и «внутреннюю», первая представляет собой формирование профильного обучения, создание специальных классов и разноуровневых учебных заведений. «Внутренняя» происходит внутри уже сформировавшейся учебной группы, деление основывается на индивидуальных показателях учеников. По мнению Якиманской дифференцированное обучение создает благоприятные условия для развития личности студентов. Исследователи считают, что дифференциация

является средством для развития обучаемых, совершенствованию знаний, умений, развитию способностей и укреплению мотивации. [3]

Индивидуально-дифференцированный подход заключается в создании среды обучения, где методы, содержание образования и даже программы подбираются в зависимости от типовых характеристик и уровня развития подгрупп студентов. Эффективная дифференциация базируется на знании индивидуальности каждого обучающегося. Диагностики параметров на начало обучения и прослеживания динамики положительной или отрицательной, с последующей корректировкой работы со студентом в рамках подгруппы или индивидуально. В отличие от личностно-ориентированного подхода, индивидуально-дифференцированный ставит своей целью оптимально сформировать заранее заданные параметры, например, профессиональные и общекультурные компетенции.

Успешность педагогического процесса во многом зависит от отношения студентов к будущей профессии, содержанию образования, условиям обучения, способностям и от многих других факторов, но в первую очередь от личной заинтересованности. Мотивация является ведущей движущей силой, направляющей поведение и деятельность, таким образом любое эффективное социальное взаимодействие необходимо формировать с учетом данной составляющей индивидуальности.

В психолого-педагогической литературе понятие «мотив» не определяется однозначно, существует ряд отличий. К.К. Платонов видит в нем психическое явление, стимулирующее к действию, другие ученые понимают его как осознаваемый повод, в котором кроется причина действий и поступков. А.Н. Леонтьев конкретизирует, что мотив — это не столько потребность, сколько предмет потребности. Отечественная психология в целом выдвигает теорию о мотиве как опредмеченной потребности, которая может быть вещественной или идеальной. [4]

А.Н. Леонтьев отличает мотив от цели, по его мнению, цель — предвиденный результат, поставленный и осознаваемый, а мотив побуждает к ее

достижению. Всякое действие полимотивировано, и включает иерархию мотиваций: внешних, внутренних, осознаваемых, побудительных и т.п. [5]

Выявление и воздействие на мотивационные комплексы студентов является ключевым условием оптимального обучающего процесса. Индивидуально-дифференцированный подход призван создавать среду для формирования положительной мотивации, устойчивого интереса к обучению и будущей трудовой деятельности.

В Курском государственном политехническом колледже реализуется программа по специальности 54.02.01 Дизайн (по отраслям) базовый уровень, по итогам которой у студентов должны сформироваться 15 профессиональных и 9 общекультурных компетенций. В качестве исследовательского эксперимента при реализации двух профессиональных модулей (МДК.1.01 Дизайн-проектирование и МДК.1.02 Основы проектной и компьютерной графики) применялись методы индивидуально-дифференцированного подхода. В процессе исследования была проведена диагностика мотивации студентов, применялась методика «Мотивация профессиональной деятельности» (автор К. Замфир в модификации А. Реана), так же использовались методы анкетирования, беседы и наблюдения. Полученные данные выявили ряд противоречий в организации традиционной аудиторной работы, создающие негативное отношение к процессу обучения или к отдельным ее аспектам, что приводило к снижению мотивации студентов.

К объективным причинам мы отнесли следующие:

- соотношение часов на освоение компетенций по учебному плану и временем, которое реально необходимо для формирования конкретных знаний и навыков;

- отсутствие учета различной скорости усвоения материала, студентов с разным уровнем способностей;

- отсутствие актуального учебного пособия, которое соответствовало бы потребностям учеников конкретной группы;

- отсутствие доступа студентов к обучающим материалам в полном объеме (лекции, задания, методические пособия, дополнительная литература) в любое время и из любого местоположения.

Для успешного формирования профессиональных компетенций в рамках индивидуально-дифференцированного подхода необходимо было решить проблему снижения мотивации, модифицировав процесс аудиторной работы с помощью цифровой образовательной среды. Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс – актуальная и результативная программа, инициированная Советом при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 25 октября 2016 года № 9 утвержденного паспорта приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». Развитию цифрового направления в образовании способствует рост технических возможностей обмена информацией, расширение педагогического контента в сети Интернет, улучшение материально-технической базы учебных учреждений. Компьютерные технологии полноценно вошли в жизнь современного человека, для молодого поколения взаимодействие с информационной средой в процессе обучения является дополнительным организующим и мотивирующим стимулом.

Для решения вышеперечисленных объективных причин снижения мотивации студентов КГПК по специальности 54.02.01 Дизайн (по отраслям), была разработана система цифровой образовательной среды по профессиональным модулям МДК 1.01 и МДК.1.02. Для эффективной организации необходимо было провести работу над формированием оптимизированного контента. От преподавателя требовалось составить теоретический материал максимально информативно и наглядно. Разработать сопроводительные материалы (инструкции) для выполнения упражнений и практических работ, составить презентации, подготовить ссылки на интернет ресурсы по изучаемым темам и т.п. При осуществлении индивидуально- дифференцированного подхода следовало подготавливать все вышеперечисленное в соответствии с индивидуальными потребностями каждой подгруппы и отдельных учеников.

Также требовалось вносить коррективы в материал в зависимости от динамики уровней способностей и мотивации обучающихся.

Применение цифровой образовательной среды наделило положительными эмоциями процесс обучения, сделав его более увлекательным и гибким. Первым этапом внедрения было проведение подготовительной работы со студентами, в виде обсуждения удобства и возможностей, которые открываются при использовании данной информационной среды.

Организационный этап включал создание студентами личных аккаунтов и присоединение к общей системе, после чего открывался доступ к модулям МДК, создавая возможность полноценно учиться: изучать теоретический материал, инструкции к практическим заданиям, оставлять комментарии, сдавать работы, отвечать на вопросы, смотреть мастер-классы, видеолекции и документальные передачи.

Разработанная цифровая образовательная среда представляет собой систематизированное учебное пособие, которое преподаватель может модифицировать в зависимости от потребностей студентов и применять его как в аудиторной, так и домашней работе. Вслед за изложением теоретической части программы, идет анализ практического задания. Информационный модуль содержит подробное описание задания, цели, инструкцию, технические требования, критерии оценивания, также есть иллюстрированные презентации-инструкции с пошаговым описанием работы. Данные материалы позволяют сконцентрировать студента на работе, научить его самостоятельно выполнять проекты и искать пути решения практических задач, уменьшая количество обращения за помощью к преподавателю. Особенно важно наличие такого материала для тех студентов, которые по каким-либо причинам не смогли посетить уроки или хотят доработать задание дома.

Важное значение имеют модули углубленного изучения для сильных студентов, опережающих программу, или для тех, кого заинтересовала какая-либо тема, и они захотели узнать больше информации по ней дополнительно.

Таким образом, с помощью цифровой образовательной среды нам удалось решить ряд объективных причин снижения мотивации студентов, создав оптимальную ситуацию для реализации индивидуально-дифференцированного подхода в КГПК. Применение данной информационной технологии позволило обеспечить дополнительное условие для эффективного формирования компетенций учитывающее индивидуальность обучающихся, их интересы и потребности.

Библиографический список:

1. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. М., 2000г.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. С. 74
3. Якиманская И.С. Дифференцированное обучение: «внешние» и «внутренние» формы // Директор школы. 1995. № 3. С. 39-45.
4. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. — СПб.: Питер, 2002. — 432 с
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1971. — 40 с.

ЛИЧНОСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ СКЛОННОСТИ К РИСКУ

Мещеряков Д. А.

адъюнкт адъюнктуры

Саратовский военный Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации

e-mail: dma21051980@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются различные научные подходы к изучению риска, его категорий и рискованного поведения. Выявлены основные факторы рискованного поведения человека с психологической точки зрения.

Ключевые слова: личность, риск, рискованное поведение, черты личности, психологические предикторы, аффективно-когнитивные единицы.

PERSONALITY-PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF RISK APPETITE

Meshcheryakov D. A.

Abstract: The article discusses various scientific approaches to the study of risk, its categories and risky behavior. The main factors of risky human behavior from a psychological point of view have been identified.

Key words: personality, risk, risky behavior, personality traits, psychological predictors, affective-cognitive units.

На сегодняшний день мы можем наблюдать большое количество новых (в том числе и экстремальных) вариантов и форм поведения. Все они в той или иной степени способствуют в адаптации человека к окружающей действительности и происходящим в ней изменениям. Изучив массив научной литературы по указанной проблеме, можно сделать вывод, что в отечественной психологии исследования рискованного поведения достаточно разрозненны. Приводя пример, можно упомянуть работы, посвященные вопросам обоснования природы рискованного поведения личности (Бунас А.А.), готовности к риску в психологии труда (Деркач А. А., Кирьянова Е. Х.), оценке вероятности успешного исхода в психологии принятия решений (Корнилова Т. В.), взаимосвязи рискованного поведения с психологическими характеристиками личности (Яныхбаш А.В.), что на наш взгляд не полностью вскрывает тот пласт проблемных вопросов, который связан с риском и рискованным поведением, характерных для реалий современного российского общества.

Рассмотрев зарубежные научные источники по психологии, посвященные проблеме рискованного поведения, то мы видим, что их гораздо больше и представлены они более разнообразно в плане задач и раскрываемых

вопросов. Здесь и работы направленные на исследование понятия «риск» с точки зрения влияния на социальную реальность (Э.Гидденс, У.Бек), и работы, направленные на оценку риска и классификацию стратегий поведения в экстремальных ситуациях (Хольтгрёв Д., Вебер Е.), на систематизацию б поведенческих проявлений склонности к риску в различных сферах жизнедеятельности (Уллеберг Р., Монсерратт Г.), и исследования, посвященные изучению гендерных различий склонности к риску (Павловский В., Гордон С.), и много других источников.

Установлено, что данные, полученные в ходе исследований, проводимых в различных областях психологии и на основе различных научных подходов, зачастую не вполне согласуются друг с другом, а иногда даже откровенно противоречат друг другу. Тем не менее, изучение вопросов, связанных с риском и рискованным поведением, остается одним из важнейших направлений исследований.

Такие понятия, как «рискованное поведение» и «риск» рассматриваются как в рамках социальных, так и естественных наук. Каждый из них имеет свое направление и предмет в изучении данного феномена, что в определенной степени затрудняет как построение концептуальной схемы, так и операционализацию данного феномена в психологии.

Существуют многочисленные различия в трактовке понятия «риск», что еще раз подчеркивает его многомерность.

Таким образом, риск определяется как действие, направленное на привлекательную цель, достижение которой связано с элементом опасности, угрозой потери, неудачи («Психологический словарь», 1983). А. Реан (2009) определяет это явление следующим образом: «риск-это возможность, когда человеческие действия или результаты деятельности могут привести к последствиям, которые повлияют на человеческие ценности». У. Бек (1996) понимает риск как систематическое взаимодействие с угрозами и опасностями, вызванными процессом модернизации.

По мнению А. Альгина (1989) риск-это деятельность, связанная с

преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой можно количественно и качественно оценить вероятность достижения ожидаемого результата, неудачи и отклонения от цели, И. Зубков (1999) считает, что риск- это целенаправленное поведение социального субъекта, осуществляемое в условиях неопределенности ожидаемых результатов. А. Крылов (2005) утверждает, что рискованное поведение-это любое поведение или действие, которое увеличивает вероятность негативных последствий для здоровья в результате использования определенных поведенческих практик. В свою очередь, Смакотина Н.Л. предлагает рассматривать склонность к риску с позиции ее расположения в различных ситуациях и, в свою очередь, ценности, которую она несет для индивида в различных условиях.

Резюмируя вышесказанное, вполне можно рассматривать риск и рискованное поведение как склонность индивида к авантюризму; стремление испытать свои силы, почувствовать опасность, драйв, испытать в полной мере всю остроту ощущений; действие, исход которого неизвестен; принятие решения в условиях опасности.

Существует множество научных подходов к изучению рискованного поведения: как проявления профессиональной деятельности человека (О. Вдовиченко, А. Деркач, Д. Клебесберг, Г. Ложкин, Г. Солнцева, И. Троицкая, Г. Цукерман, А. Чебыкин и др.); как проявление импульсивных реакций (М. Дыбов, 2000; С. Фергус, М. Циммерман, 2005; Г. Кильхофнер, 2008); как повышенная готовность субъекта к «надситуативной активности» (И. Ушакова, 2003; М. Буланова- Топоркова, 2006); как диспозиционная личностная ценность (Т. Корнилова, 2003); как поведение, опосредованное латентными нарушениями эмоционально- волевой сферы (Л. Певец, 1976; С. Маркстрем, С. К. Маршалл, К. Дж. Трион, 2000); как снижение адекватности взаимосвязи результата действий субъекта с обстоятельствами (В. Петровский, 2003; М. Арнольд, 1967); как психологическая особенность индивидуального поведения (Г. Валлах, Е. Жариков, Н.Коган, М. Котик, С. Максименко, С. Маничев, А. Паврамонов, О. Санникова и др.); как самостоятельность мысли и чувства личности (Ш. Шварц,

1994, 2005); как форма неопределенности и объективного явления в процессе принятия решений (В. Вяткин, В. Гамза, Ю. Екатеринославский, А. Карпов, Ю. Козелецкий, Н. Колпаков, О. Тихомиров, Г. Осборн, Дж. Хант, Дж. Шермерорн и др.); как личностно-смысловое становление личности (А. Ниазашвили, 2007); как одно из проявлений аутоагрессивного поведения (С. Ениколопов, 2005); особое место в этом направлении исследований занимает серия работ, выполненных М. Закерманом, рассматривающий психофизиологический подход к изучению рискованного поведения (автор обосновывает необходимость выделения специфических личностных характеристик «склонности к поиску ощущений», которая имеет тесную связь с рискованным поведением).

Целью статьи является анализ различных научных подходов к определению личностных и психологических предикторов данного типа поведения, а также уточнение понятий «рискованное поведение» и «риск». В общественном сознании существует что-то вроде следующего взгляда на риск: «риск-это возможность опасности и неудачи». Но иногда под термином риск понимается деятельность, осуществляемая в ожидании счастливого случая (случайности), или просто ее ситуационные характеристики.

Существуют следующие области определения риска:

1. Риск как проблема выбора между возможными вариантами действий при принятии решений.

2. Риск как ситуационная характеристика деятельности (действия) субъекта; т. е. риск – представлен как мера ожидаемой неприятности, которая определяется сочетанием вероятности неудачи и суммы ущерба, убытка. Таким образом, речь идет о деятельности индивида, его деятельности или действии.

3. Риск как взаимосвязь поведения индивида и группы поведения в контексте социально-психологических исследований.

Итак, можно сказать, что «риск» как понятие связан с представлениями о деятельности субъекта и вероятности совершения им каких-либо конкретных воздействий с получением конкретного достижения (итога, результата),

следовательно, риск рассматривается в качестве прогностической, упреждающей оценки такого воздействия человека [1].

Многие расхождения в трактовке риска как явления позволяют предположить, что сама сущность риска во всей ее противоречивости заключается в конфликте реальных, актуальных рискованных действий (поступков) с их субъективной оценкой (как личной, так и сторонней). Поведение субъекта в неопределенной позиции, связанной с неизвестностью, зависит не только от объективно существующей реальности, но и от адекватности восприятия этой реальности в его сознании и соизмеримости со свойствами личности.

Анализ литературных научных источников по проблеме риска дает нам возможность выделить три типа готовности к рискованному поведению: «рискованное поведение как инструмент получения максимальной выгоды», «рискованное поведение как преодоление своих физических и психологических возможностей», «рискованное поведение как проявление доверия». Существуют психологическая, социальная и финансовая готовность к риску (Л. Шмидт, 1985). Несколько иное понимание принятия риска проявляется в интерпретации трех личностных факторов -нерешительности, рациональности, принятия риска (Вольфарт, 1974) [2; 4; 5; 6]. Здесь можно говорить о так называемом «трехфакторном» понимании вышеупомянутой готовности.

Надо сказать, что существует некоторое терминологическое различие между «готовностью» и «склонностью» к рискованному поведению. Под готовностью к рискованному поведению основная масса исследователей понимает мотивированную характерологическую составляющую действия в различных жизненных ситуациях; в отличие от вышеизложенного, склонность к рискованному поведению является чертой личности, предпосылкой к действию, так как она обусловлена как внешними, так и внутренними причинами-чертами личности [7]. Однако, говоря о готовности, или склонности (предрасположенности) к рискованному поведению, необходимо опираться на конкретную парадигму, в контексте которой проводится исследование.

Отталкиваясь от гипотезы о том, что склонность к риску предопределяется как внутренними, так и внешними факторами, рассмотрим психологические предикторы указанного явления.

О. Вдовиченко в своих работах говорит о пяти ведущих психологических факторах, влияющих на формирование у человека склонности к риску: личностном, мотивационном, рациональном (интеллектуальном), социальном и ситуационном. Она акцентирует внимание на том, что личностный фактор обусловлен особым качеством личности – «склонностью к риску», что соответствует английскому определению «risk-taking». Этот термин обозначает личностно-диспозиционный риск как особое личностное свойство личности и связан с такими личностными качествами, как склонность к доминированию, стремление к успеху, самостоятельность [7; 8].

Г. Айзенк, в свою очередь, высказывает мнение, что необходимо выделить еще одну черту личности, определяющую склонность к риску. Эта черта называется «нейротизм». По своей сути нейротизм является одной из характеристик эмоциональной нестабильности. Она находит свое проявление в низкой степени адаптации личности, предрасположенности к эмоциональной лабильности, тревожности, возбужденности и депрессивным реакциям. По этой причине в связке биохимических и психофизиологических коррелятов нейротизм рассматривается как аспект измерения эмоциональной устойчивости - неустойчивости, позволяющий оценить различия в переходах от одного настроения к другому, различия в интенсивности неблагоприятных аффективных реакций, возбуждения, тревоги и напряжения.

Г. Мак Край и П. Коста (1997) рассматривали нейротизм как один из важных параметров структуры личности, позволяющий индивиду справляться со стрессом, эффективно взаимодействовать в межличностном общении.

Исследователи выдвинули гипотезу об относительной стабильности личностных черт после достижения человеком возраста зрелости. Речь идет о таких чертах характера, как открытость новому опыту, экстраверсия, доброжелательность и добросовестность. В то же время, что интересно, для

людей более молодого возраста (моложе 30 лет) характерна стабильность далеко не всех вышеперечисленных признаков. Для более «молодого» возраста это больше относится к нейротизму, экстраверсии и открытости к новым переживаниям (эти черты со временем ослабевают) [9].

В работах исследователя В. Корниловой (2003) указывается, что при изучении индивидуальных черт личности, связанных с риском, отмечается наличие таких свойств, как высокий уровень личностной тревожности, потребность в самоутверждении, креативность, самостоятельность характера, агрессивность, независимость, экстраверсия (или интроверсия), эгоизм и др. Также выявлены корреляции между готовностью человека к риску и решительностью, социальной смелостью, самоутверждением, неуверенностью, открытостью и легкостью в общении, безопасностью. Помимо прочего, склонность к риску также связана с авантюризмом, импульсивностью и поиском острых ощущений. А. Ниашвили указывает, что смелость, импульсивность, осторожность, тревожность, эмоциональная устойчивость и особенности мотивационной сферы являются внутриличностными и относительно устойчивыми индивидуальными свойствами личности, выступающими детерминантами склонности человека к риску. В работе подчеркивалось, что отрицательные связи выявляются в отношении совестливости, социальной желательности, социальной ответственности, а положительные - импульсивности, агрессивности, доминирования [11].

В теории биохимических основ личности и ее расстройств М. Цукермана (1995) основное внимание уделяется таким особенностям личности, как поиск новых ощущений. Он обнаружил, что именно этот предиктор обладает способностью определять рискованное поведение, в котором присутствуют такие элементы, как: поиск переживаний, поиск опасностей и приключений, раскованность, иммунитет, скука. Таким образом, поиск новых ощущений - это поиск разнообразных новых сложных интенсивных переживаний или переживаний, стремление идти на него на физическом, социальном, юридическом, финансовом риске [9]. в то же время риск не считается основной содержательной

частью того, что делает человек, хотя и происходит недооценка неблагоприятных сторон риска, при сохранении уверенности в положительном исходе своих действий.

Если переживание ощущений доставляет индивидууму удовольствие, он готов принять риск как цену за это удовольствие. Если уровень склонности человека к поиску острых ощущений низок, то он, как правило, не видит смысла и необходимости идти на риск, связанный с опасностью или ущербом [10].

Т. Грязнова (2007), исследуя работу менеджмента, выявила взаимосвязь толерантности к риску с эмоциональными качествами, такими как жесткость, агрессивность, отсутствие тревожности; с волевыми качествами личности, такими как решительность, высокий самоконтроль, смелость; коммуникативно-коммуникативной направленностью, общительностью, а также с некоторыми характерологическими чертами личности - доминированием, уверенностью в себе, высокой самооценкой и др.

П. Словик (1980) в своем исследовании установил, что существуют два важных элемента в восприятии риска индивидом: фактор контроля (степень контроля над ситуацией) и фактор страха (насколько человек боится того, чем это закончится). Выявлена корреляционная связь между склонностью к риску и желанием общаться с социально адаптированными индивидами.

От таких личностных факторов, как депрессия, раздражительность, спонтанность зависят степень адекватности отражения индивидом опасных ситуаций и общая склонность к рискованному поведению, утверждают М. Валлах и Д. Кац [7].

По мнению ряда исследователей, «рисковая» личность имеет следующие особенности: слабый самоконтроль (преобладание эмоциональных проявлений), крайне выраженная потребность доминировать над другими людьми, индивидуализм, гиперактивность, инициативность, ригидность, авантюризм, так называемый «комплекс вседозволенности» [6]. В «мотивационной» концепции Д. Макклелланда поведение личности

определяется как отношение между ожиданиями (предположениями о содержании и синхронности событий в будущем) и реальными событиями. Исследователь обнаружил, что люди склонны уменьшать несоответствие между ожиданием и ожидаемым событием, чтобы компенсировать скуку, и избегать больших степеней непредсказуемости, чтобы избежать угрозы, в результате чего выбирают рискованное поведение [13].

У. Мишел утверждал, что у человека существует достаточно много основных черт личности, которые могут быть стабильными и неизменными в течение длительного периода времени, но само поведение основано не на нестабильности их во времени, а на противоречивости проявления в различных ситуациях. В связи с этим конкретная ситуация взаимодействует с интересами, целями, ожиданиями, компетенциями и другими свойствами личности, определяющими поведение, поскольку личность и ситуация взаимозависимы - поведение человека отчасти создает ситуации, в которые он попадает, а ситуации, в свою очередь, влияют на поведение людей.

Подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что указанные исследователями предикторы несут в себе как личностные характеристики и характеристики индивида, так и характеристики конкретной жизненной ситуации, в которой он готов идти на риск. Необходимо также подчеркнуть, что не существует шаблона или своеобразного паттерна рискованного поведения, оно проявляется в тех ситуациях, которые, по мнению субъекта, рассматриваются как независимые от его действий или влияния.

Анализ научных исследований по проблеме рискованного поведения, с точки зрения его основных психологических предикторов, показал, что это качество личности взаимосвязано, но в высокой степени неоднозначно с волевыми качествами личности, а именно - целеустремленностью, высоким самоконтролем, смелостью, решительностью; с мотивационными свойствами, в частности, стремлением получить новые ощущения, добиться успеха, преодолеть неудачу; с теми чертами личности, которые относятся к темпераменту и эмоциональной сфере: рефлексивность, импульсивность,

гиперактивность, возбужденность, удовольствие, радость, страх, тревога, агрессивность, устойчивость эмоционального переживания, нейротизм, раздражительность, эмоциональная лабильность; характерологические свойства личности, такие как доминирование, защищенность, независимость, ригидность, практичность, авантюризм, конфликтность, высокая самооценка, необоснованная самоуверенность, а также с коммуникативными особенностями - общительность, адаптивность, креативность в общении, инициативность; ориентационный локус контроля личности.

Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что проблема рискованного поведения, его проявлений, детерминант и коррелятов и в настоящее время остается недостаточно изученной. Это позволяет считать его перспективным для дальнейших исследований и экспериментов.

Библиографический список:

1. Альгин А.П. Риск и его роль в общественной жизни / А.П. Альгин. – М., 1989. – С. 19–47.
2. Roysamb E. Adolescent risk making: Behaviour patterns and the role of emotions and cognitions / E. Roysamb. – Psychl. diss. – Oslo: Univ. of Oslo, 1997. – VIII [2]. – P. 46–53.
3. Реан А.А. Три десятилетия исследования риска / А.А. Реан // Вопросы анализа риска. – 1999. – № 1. – С. 87–92.
4. Солнцева Г.Н. О психологическом содержании понятия «риск» / Г.Н. Солнцева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1999. – № 2. – С. 14–22.
5. Price R. Situations / R. Price // Toward a Psychology of Situations: An Interactional Perspective / Ed. by D. Magnusson. – Hillsdale, 1981. – P. 106–112 (перевод Н.В. Гришиной).
6. Ильин Е.П. Психология риска / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – С. 17–37.
7. Вдовиченко О.В. О теоретических подходах к пониманию проблемы риска // Наука и образование. – 2001. – № 1. – С. 34–36.
8. Вдовиченко О.В., Чебыкин А.Я. Личностно-психологические детерминанты явления риска // Дифференциация и интеграция психолого-педагогического знания в науке, социальной практике и научных исследованиях: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Смоленск, 2001.
9. Носенко Е.Л., Аршава І.Ф. Сучасні напрями зарубіжної психології: Психологія особистості / Е.Л. Носенко, І.Ф. Аршава. – Д.: Дніпропетровський національний університет. – 2009. – 305 с.
10. Zuckerman, M. Good and bad humours: biochemical bases of personality and its disorders / M. Zuckerman. – Psychological Science, 1995. – 6(6). – P. 325–332.
11. Ниязашвили А.Г. Индивидуальные различия склонности к риску в разных социальных ситуациях развития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / А.Г. Ниязашвили. – М., 2007. – 24 с.
12. Frager R., Fadiman J. Personality & Personal Growth (6th edition). – Prentice Hall: Upper Saddle River, NJ, 2005. – P. 583–592.
13. Горностай П.П., Титаренко Т.М., Грабская И.А. Психология личности: Словарь-справочник / П.П. Горностай, Т.М. Титаренко, И.А. Грабская. – К.: Рута, 2001. – С. 153–226.
14. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седельника,

Н. Федоровой / У. Бек. - М.: Прогресс-Традиция, 2000. - 383 с.

15. Бек У. От индустриального общества к обществу риска / У. Бек // Теория и история экономических сообществ, социальных институтов и систем. - 1994. Вып. -5: Риск, неопределенность, случайность. - С. 161-168.

16. Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность / Э. Гидденс // Теория и история экономических и социальных институтов и систем. - 1994. - Вып.5: Риск, неопределенность, случайность. - С. 107-134.

АССЕРТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Молодиченко. Т.А.

Кандидат психологических наук, доцент

Саратовский национальный государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, факультет психолого-педагогического и специального образования, кафедра социальной психологии образования и развития

e-mail: molodichenkota@mail.ru

Аннотация. Изложены результаты исследования феномена асертивности у старшеклассников и студентов. Показано, что асертивность является значимым фактором социально-психологической адаптации. Представлены результаты на выборке старшеклассников (n = 210 человек) и студентов факультета психолого-педагогического и специального образования (n = 186 человек) с применением методов наблюдения, рейтинга, анкетирования, тестирования, формирующего эксперимента и методик Розенцвейга, Клецова А.Г., Калюжного А.А., В. Каппони, Т. Новака, Молодиченко Т.А. Установлены особенности развития и формирования асертивности. Прикладной аспект исследования проблемы реализован.

Ключевые слова: асертивность; социально-психологическая адаптация; концепция социоакмеологического конструирования развития образовательного пространства.

ACERTIVITY AS A FACTOR OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF THE PERSON OF EDUCATION

Molodichenko. T.A.

Abstract. Summary. The article presents some results of the study of the phenomenon of assertiveness among students of high school and senior pupils. It says that assertiveness is a significant factor in social and psychological adaptation. The results are presented on a sample of senior pupils (n = 210 people) and students of the faculty of psychological, pedagogical and special education (n = 186 people) with the using of observation, rating, questioning, testing, a formative experiment and methods of Rosenzweig, Kletsova A.G., Kalyuzhny A.A., V. Kapponi, T. Novak, Molodichenko T.A. The features of the development and formation of assertiveness are established. The applied aspect of research was implemented.

Key words: acertivity; social and psychological adaptation; the concept of social and acmeological construction of the development of educational space.

Проблемы социально-психологической адаптации активно исследуются с середины XX века, их изучение и разрешение особенно актуализировалось с 70-х гг. XX века. Определенный вклад в эти исследования внесен и нами (защищена диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук «Адаптация молодых специалистов-инженеров» (1981 г.)).

Под социально-психологической адаптацией субъектов образования мы понимаем активное приспособление и активное вхождение личности в процессы общения и межличностных отношений. При этом личность сохраняет и

развивает свою субъектность, не только активно, избирательно приспособившись, но и приспособивая других членов группы (коллектива). В процессе успешной социально-психологической адаптации (СПА) происходит двустороннее, взаимное душевно-духовное обогащение друг друга субъектами образования.

Факторов успешной СПА – множество: и объективные, и субъективно-объективные, и субъективные. Одним из факторов является феномен ассертивности.

Ассертивным называют прямое открытое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям. Это особый тип поведения, который позволяет человеку конкретно и решительно заявлять о своих потребностях, желаниях и чувствах другим людям. Ассертивное поведение социально ориентировано, то есть направлено на построение конструктивных отношений с окружающими: движение «к людям», а не «от людей» или «против людей». Такой человек стремится к установлению гармоничных взаимоотношений с окружающими, основанных на доверии, взаимопонимании и сотрудничестве. Эта стратегия поведения сохраняется и тогда, когда человек встречается с затруднениями.

Синонимом ассертивности по определению является уверенность в себе. Это переживание человеком своих возможностей, адекватных тем задачам, которые перед ним стоят в жизни, и которые он ставит перед собой сам. Уверенность в себе в каком-либо виде деятельности имеет место, когда самооценка выше (ниже) реальных возможностей, проявляется самоуверенность (неуверенность).

Ассертивность предполагает постановку личностью достижимых целей, волю и стремление к их достижению, сосредоточение сил на главных ценностях, ассертивная личность меняет поведение в зависимости от ситуации, умеет быть лидером, пользуется поддержкой и сама оказывает ее, умеет вовремя исправлять ошибки, в ответ на неудачу стремится вперед. Ассертивность – это комплексное свойство личности быть независимой, уверенной в себе, мотивированной на успех и достижения, с большой силой воли.

Ассертивность тесно связана с самоутверждением посредством творческой деятельности, хотя, следует отметить, что не все творческие личности движимы «жаждой самоутверждения».

Ассертивность способствует и развитию тех, с кем общается ассертивный человек. А само взаимодействие подчеркивает чувство собственного достоинства субъектов общения. Так, А. Маслоу особенно подчеркивал устремленность самоактуализирующейся личности к свободной реализации своих творческих потенций.

Представитель неопрейдизма А. Адлер писал о чувстве превосходства, являющегося значимым для человека. За счет его реализации человек самоутверждается.

Курт Левин, представитель гештальт-направления, вместо термина «самоутверждение» ввел понятие «уровень притязаний», который в разной степени сформирован у разных личностей. Так, по нашим данным, уровень притязаний адекватен у самоактуализирующихся и акме-личностей и завышен у авторитарных личностей и манипуляторов.

Мы понимаем ассертивность как сложное качество личности, помогающее ей адаптироваться, социализироваться и осуществлять акмеологизацию, поскольку в ее структуре – уверенность в себе, целеустремленность, сотрудничество и коммуникабельность, которые характеризуют акме-личностей – творцов своей и общей жизни.

Ассертивное поведение всегда ориентировано на успех, проявляется не только в социальной и профессиональной сферах жизни человека, но и в общении и взаимоотношениях людей.

Таким образом, проблема ассертивности многими учеными рассматривается эквивалентно самоутверждению. Однако, между этими понятиями есть различия: ассертивность – уверенность, социальная смелость, помогающая человеку ставить достижимые цели, не мешающие другим людям, а самоутверждение можно назвать средством достижения ассертивности, только

если человек исправляет ошибки и идет вперед.

Как сформировать у себя это комплексное свойство личности, основанное на развитии правильных взаимоотношений, как с обществом, так и с самим собой, коммуникативных навыков, на формировании адекватной самооценки, умения быть уверенным человеком. В русском языке уверенность в себе – это верность себе, вера в себя и свои силы, можно добавить – принятие себя (в том числе своих слабостей) и разрешение себе ошибаться. К сожалению, часто понятие уверенности в себе путают с самоуверенным и даже наглым поведением, хотя на самом деле это скорее защитная реакция, поэтому в термине асертивность делается акцент на то, что отстаивание своих интересов идет не за счет ущемления интересов других людей. Уверенность в себе может стать устойчивым качеством личности. Неуверенность (как и самоуверенность) часто связана с отрицательными эмоциональными переживаниями, нарушающими ход психического развития.

Адаптация и саморазвитие способствуют формированию асертивной личности, успешной социализации ее в современном обществе и наоборот: свойства асертивности позитивно влияют на эти процессы.

Формирование асертивности как личностной черты в первую очередь предусматривает, чтобы человек отдал себе отчет, насколько его поведение определяется его собственными склонностями и побуждениями, а насколько – кем-то навязанными установками. Эта процедура во многом схожа со сценарным анализом Берна, то есть требует осознать, кем и когда прописаны основные линии сценария вашей жизни, а также устраивает ли вас этот сценарий, а если нет – то в каком направлении следует его откорректировать. Часто оказывается, что человек находится во власти установок, чуждых его подлинному существу, и от этого безотчетно страдает. Ему предлагается не только взять на себя главную роль в сценарии собственной жизни, но и фактически переписать сценарий и выступить режиссером всей постановки.

А. Солтер сформулировал основные убеждения, которые мешают проявлению асертивности:

- Это эгоистично говорить о том, что я хочу;
- Другие люди должны сами догадываться о том, что мне нужно;
- Люди не должны сообщать всем о своих чувствах;
- Это неправильно – менять свое мнение;
- Если я буду говорить только то, что я думаю, я потеряю всех друзей;
- Я не должен обременять других людей своими проблемами;
- Если я буду отказывать людям в их просьбах, они перестанут уважать меня.

Наши исследования ассертивности субъектов образования проводились в течение нескольких лет (2009-2014 гг.) в школах (СОШ № 105 г. Саратова и С(К)ОШ II вида), а также на факультете коррекционной педагогики и специальной психологии, а затем – его преемнике: факультете психолого-педагогического и специального образования (в группах студентов – специальных психологов, коррекционных педагогов, логопедов, технологов). Это направление – одно из нескольких направлений исследований, проведенных в русле авторской концепции социоакмеологического конструирования развития образовательного пространства [3].

Так, в школе № 105 г. Саратова в русле проекта «Школа акмеологической культуры личности» после психодиагностики ассертивности разработаны и реализованы на практике в 8-10-х классах программа тренинга уверенности в себе и программа социально-психологического тренинга (СПТ) коммуникабельности.

Для их разработки использованы не только авторское социоакмеологическое конструирование [1, 2, 3], но и работы других ученых и практиков, исследовавших проблему ассертивности и занимавшихся формированием этого сложного социально-психологического качества [4]. Содержание социально-психологических тренингов наполняли: тематические социально-психологические задачи, инцидент, ролевые и психотехнические

игры, психогимнастика, элементы аутотренинга, рейтинг-самооценка.

В процессе диагностики студентов Саратовского педагогического института, а затем – университета, было выявлено, что уверенность в себе и коммуникабельность являются слабо развитыми качествами. С целью их развития были осуществлены названные выше тренинги, а также разрабатывались индивидуальные программы по их социально-психологической коррекции самими студентами под руководством автора.

Еще одно направление формирования и социально-психологической коррекции – это диагностика и тренинг 4-х «К» [5]. Задачи тренинга конфликтологической компетентности и конструктивной конфликтности – это, в том числе, и развитие ассертивности, положительно коррелирующей с конструктивной конфликтностью. В связи с этим в тренинге 4-х «К», разработанном нами, выполнялись задания по приращению уверенности в себе, целеустремленности, коммуникабельности, сотрудничества в конфликтных ситуациях.

В процессе тренинговых занятий конфликтологические знания, умения и навыки «перерастают» сначала в конфликтологическую компетентность, а затем в конструктивную (в отличие от деструктивной) конфликтность. Это означает, что у каждого субъекта образования: а) конструктивные конфликты начинают значительно преобладать над деструктивными; б) применение в общении конфликтологических знаний всегда осознанно, с использованием конструирования, моделирования и даже полноценного (с семью этапами по В.И. Слободчикову) проектирования конструктивных конфликтов (их создания, протекания, разрешения) [1, с. 97].

В заключение отметим, что эффективность практической психологической работы по формированию ассертивности у субъектов образования (старшекласников и студентов) подтверждалась первичной (до тренингов) и вторичной социально-психологической диагностикой как ассертивности (применялись методики В. Каппони и Т. Новака, А.Г. Грецова), так и успешности социально-психологической адаптации (авторские методики).

Библиографический список:

1. Молодиченко Т.А. Социоакмеологическое конструирование развития высшего педагогического образования. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2012. 164 с.
2. Молодиченко Т.А. Социоакмеологический модус становления ноосферного образования в школах России: Научно-методическое пособие. Саратов: ИЦ «Наука», 2013. 37 с.
3. Молодиченко Т.А. Социоакмеологическая культура субъектов ноосферного образования. Научно-методическое пособие. Саратов, 2014. 49 с.
4. Грецов А.Г. Тренинг уверенного поведения для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2008. 192 с.
5. Молодиченко Т.А. Конструктивные конфликты в структуре профессионального мастерства педагогов и психологов. Сб. науч. тр. / Под науч. ред. Т.А. Молодиченко. Саратов: Изд-во «И.П. Баженов», 2010. С. 123-128.

ВОЗМОЖНОСТИ АЙКИДО В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Мясникова Л.В.,

канд.пед.н., доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики СГУ им. Н.Г.
Чернышевского, myasnikovaly@gmail.com

Петров С.А.

руководитель федерации Айкидо Айкикай в Саратовской области
sar-aikido@vandex.ru

Аннотация. В статье изложены результаты эксперимента по коррекции нарушений физического развития слепых и слабовидящих старших школьников средствами айкидо по адаптированной программе для детей с нарушениями зрения. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке из 20 детей старшего школьного возраста, имеющих нарушения зрения. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в деятельности учреждений, осуществляющих обучение по адаптированным образовательным программам, спортивных школах для детей-инвалидов.

Ключевые слова: старшие школьники с нарушениями зрения, айкидо, адаптивная физическая культура, коррекция нарушений развития.

OPPORTUNITIES OF AIKIDO IN CORRECTION OF VIOLATIONS OF PHYSICAL DEVELOPMENT IN VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

L.V. Miasnikova, S.A. Petrov,

Abstract. The article presents the results of an experiment on correction the impaired physical development of blind and visually impaired high school students by means of an adapted Aikido program. The results of an empirical study performed on a sample of 20 visually impaired children of senior school age are presented. The applied aspect of the studied problem can be implemented in the activities of institutions providing training on adapted educational programs, sport schools for children with disabilities.

Keywords: senior visually impaired students, aikido, adaptive physical education, correction of developmental disorders.

Реабилитация и социализация детей с ОВЗ является одной из приоритетных задач современной педагогики. В последние годы педагогическая наука уделяет большое внимание физическому развитию ребенка как основе формирования гармонично развитой личности. Занятия спортом и физкультурой способствуют разностороннему развитию физических способностей и двигательных навыков, позволяют испытывать чувство радости, полноты жизни и владения своим телом, преодоления определенных трудностей [2, с.149].

Слепые и слабовидящие дети существенно отстают в физическом развитии от здоровых сверстников. У них наблюдаются многочисленные нарушения осанки, снижен объем легких, имеются проблемы с сердечно-

сосудистой и опорно-двигательной системами, нарушена пространственная координация. Глубокие нарушения зрения ограничивают формирование двигательных умений и навыков, свободу передвижения человека в пространстве, затрудняют общение, поэтому особое место в физическом воспитании слепых и слабовидящих детей должно занимать их обучение двигательным действиям, формированию двигательной сферы. Для слепого изучение двигательных действий в сфере физического воспитания является основой, поскольку движение для него выступает и как объект, и как средство, и как цель совершенствования двигательной сферы. У такого ребенка формирование двигательной сферы осуществляется за счет изучения разнообразных движений [3, с.192].

Дети с тяжелыми нарушениями зрения спонтанно, независимо от взрослых не могут овладеть навыками пространственного ориентирования и нуждаются в систематическом целенаправленном обучении [4, с 99].

Ряд работ по влиянию занятий физической культурой на состояние зрительного анализатора показали, что полный отказ от физической нагрузки приводит к ухудшению состояния здоровья вообще и зрения в частности.

Вместе с тем, использование адаптивной физкультуры в коррекционной работе со слепыми и слабовидящими детьми приводит к повышению их физических возможностей, способствует социализации [1, с.9].

Одним из вариантов физической активности для детей с ОВЗ, в том числе для детей с нарушениями зрения, являются боевые искусства. К сожалению, в современной тифлопедагогической литературе отсутствуют сведения об исследованиях в этой области. Нам показалось интересным изучить возможности айкидо в коррекции недостатков развития слепых и слабовидящих детей.

Айкидо - современное несоревновательное боевое искусство. Оно направлено исключительно на самозащиту и самосовершенствование личности. В его основе лежат сложно-координационные методы статического и динамического выведения из равновесия и методы безопасного падения после

выведения из равновесия. Адаптированная с учетом ограничений по состоянию здоровья программа занятий айкидо позволяет расширить двигательные навыки и улучшить физическое состояние занимающихся.

Целью нашего исследования явилось изучение эффективности применения адаптированных занятий айкидо в работе по коррекции недостатков физического развития слепых и слабовидящих детей среднего и старшего школьного возраста.

Объект исследования: учебно-тренировочный процесс адаптированных занятий айкидо со слепыми и слабовидящими учащимися среднего и старшего школьного возраста.

Предмет исследования: педагогическая работа по коррекции недостатков развития слепых и слабовидящих детей среднего и старшего школьного возраста средствами айкидо.

Мы выдвинули следующую **гипотезу:** процесс развития физических качеств слепых и слабовидящих детей будет проходить более эффективно, если в занятия физкультурой детей с нарушениями зрения среднего и старшего школьного возраста включить элементы айкидо.

Опытно-экспериментальная работа, направленная на оценку эффективности адаптированной программы по айкидо для коррекционной работы со слепыми и слабовидящим школьниками, была проведена на базе ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №3 г. Саратова» с сентября 2017 года по май 2018 года. В исследовании принимали школьники 14-17 лет, занимающиеся айкидо (экспериментальная группа - ЭГ) и не занимающиеся айкидо (контрольная группа - КГ). Общее количество участников эксперимента - 20 человек. У всех детей, участвующих в эксперименте, есть нарушения зрения, у части сопутствующие заболевания. У большинства детей 3-4 группа здоровья для занятий физкультурой.

Для оценки уровня физического развития испытуемых мы провели констатирующий эксперимент, состоящий из четырёх двигательных тестов,

определяющих физические способности слепых и слабовидящих детей от 14 до 17 лет.

Перед проведением тестов мы старались заботиться об обеспечении необходимого уровня мотивации и концентрации внимания испытуемых на предстоящей деятельности, чтобы они могли показать свои оптимальные результаты. Учащихся информировали о целях проведения испытаний, им подробно объясняли и демонстрировали правильное выполнение тестов.

На результаты испытаний сильное влияние оказывают внешние условия и помехи. В связи с этим для повышения надежности оценки мы давали несколько зачетных попыток (2-5). После каждой попытки следовала точная информация о достигнутом результате, которая способствовала поддержанию мотивации учащегося и коррекции его двигательных действий. Испытания проводились в начале основной части занятия после короткой разминки. Им не должна была предшествовать большая физическая нагрузка, так как в этом случае сложно управлять движениями, требующими точности, экономичности, скорости, стабильности или их сочетаний.

В процессе занятий двигательные задания, лежащие в основе тестов, иногда применялись в измененной, вариативной форме. Сами тесты не использовались как специальные упражнения или как средства тренировок. В противном случае могла возникнуть опасность, что испытания превратятся в прочный двигательный навык.

Приведенные тесты были достаточно сложны в координационном отношении. Координационная сложность являлась одним из критериев отбора. Во всех испытаниях была использована метрическая система мер, чтобы по возможности максимально избежать субъективизма при оценке координационных способностей.

Врачебный контроль над состоянием здоровья школьников осуществлялся медицинским работником школы.

Были использованы следующие тесты:

1. Для определения силовых параметров движений использовался тест – бег на 30 м
2. Для определения сохранения статического равновесия был применен тест – стойка на одной ноге
3. Проба Штанге (дыхательная функциональная проба)
4. Упрощенная проба Мартине (частота сердечных сокращений после 20 приседов).

Любая активизация двигательной деятельности приводит к повышению уровня развития физических качеств. Поэтому эффективность методики можно было объективно оценить лишь при сравнении показателей экспериментальной группы с другой, контрольной группой школьников, не занимающихся айкидо, но занимающихся в школе на уроках физкультуры с таким же объемом нагрузки, как и экспериментальная.

Предполагалось, что результаты контрольных испытаний ЭГ и КГ должны быть систематизированы и проанализированы с помощью методов математической статистики.

Анализ данных констатирующего эксперимента показал следующее.

1. Средний результат преодоления 30 метрового участка по исследуемой группе - 7,06 с при нормативе 6.6 с. 80% детей не выполнило минимальный норматив, что свидетельствует о низком физическом развитии обучающихся.
2. 85% занимающихся показали низкий и средний результат по испытанию «Статическое равновесие», что говорит о низком уровне развития вестибулярного аппарата.
3. Проба Штанге показала, что у 50% учеников развитие дыхательной системы ниже нормы.
4. При проведении упрощенной пробы Мартине было выявлено, что у 60% учеников развитие сердечно-сосудистой системы ниже нормы.

Результаты констатирующего эксперимента навели нас на мысль о возможности включения в занятия физкультурой элементов айкидо для слепых

и слабовидящих обучающихся средних и старших классов. Для разработки такой программы нами была проанализирована тематическая литература, проведены консультации с офтальмологами и учителями ЛФК. Результатом консультаций со специалистами, наблюдений за детьми, анализа результатов констатирующего эксперимента стало создание адаптированной программы занятий по айкидо для слепых и слабовидящих школьников. Занятия в экспериментальной группе проводились два раза в неделю на протяжении 2017-2018 учебного года, всего было проведено 68 занятий.

По окончании обучающего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, который показал, что к концу исследования дети экспериментальной группы показали более высокие результаты, чем дети контрольной группы. Они допустили меньше ошибок, появилась уверенность в выполнении заданий.

1. В беге на 30 м 70% учеников из ЭГ 70% учеников повысили свои абсолютные показатели, в КГ результаты детей либо остались без изменений, либо понизились.

2. Испытание «Статическое равновесие» показало, что в ЭГ 70% учеников повысили свои абсолютные показатели, в КГ число таких детей составило 30%.

3. Измерение времени задержки дыхания (проба Штанге) показало, что в ЭГ 60% учеников повысили свои абсолютные показатели, в КГ более высокие результаты показали только 40% детей.

4. Упрощенная проба Мартине показала повышение результатов в ЭГ до 29,7 %, в КГ - понижение до 33,6%.

Опрос детей по окончании обучения показал, что привлекательность занятий физкультурой с внесением элементов айкидо повысилась. Особенный интерес вызвали элементы айкидо, связанные с возможностью самозащиты. 80% детей хотели бы заниматься айкидо дополнительно.

Для 100% учащихся занятия по адаптированной программе с применением элементов айкидо привлекательнее, чем занятия по обычной программе.

Опрос родителей показал, что 100% родителей одобряют занятия айкидо, 80% проявили интерес к дополнительной информации по айкидо, 70% хотели бы большее количество занятий для детей.

При оценке точности исполнения технического элемента с точки зрения соответствия экзаменационным требованиям айкидо было выявлено, что из десяти занимающихся семь могут успешно сдать экзамен по айкидо в рамках технических требований федерации айкидо айкикай Саратовской области, при этом трое сдающих показали бы отличный результат.

Нами были разработаны рекомендации по проведению занятий айкидо с лицами, имеющими глубокие нарушения зрения:

1. Количество повторений и интенсивность исполнения технических элементов должны быть ограничены величинами, при которых частота сердечных сокращений (ЧСС) не превышает величин 100-130 уд/мин.

2. Большинство методов страховки и само страховки (кувырки и падения) необходимо исключить. В большей степени следует практиковать изучение методов плавного опускания центра тяжести из положения «стоя» в положение «лежа» (на спину и на живот) с компенсацией ускорений и торможений тела мышцами ног и рук.

3. Смещение акцента с полного исполнения технического действия на отработку отдельных элементов техники с минимальным количеством наклонов тела от вертикали и использование в тренировочном процессе большего количества общеукрепляющих и общеразвивающих действий, растяжки, методов дыхательной гимнастики и навыков пространственного перемещения.

Основываясь на результатах исследований, можно высоко оценить эффективность применения адаптированных занятий айкидо в работе по коррекции недостатков физического развития слепых и слабовидящих детей

среднего и старшего школьного возраста. Мы планируем продолжить работу в этом направлении в дальнейшем.

Библиографический список:

1. Азарян Р. Н. Педагогическое исследование влияния многолетних занятий физической культурой и спортом на развитие и воспитание слепых и слабовидящих школьников. М.: Просвещение, 2009. 104 с.
2. Ашмарин Б.А. Теория и методики физического воспитания: Учеб. для студентов фак. физ. культуры пед. ин-тов по спец. 03.03 «Физ. культура» М.: Просвещение, 2013. С. 149.
3. Боген М.М. Обучение двигательным действиям М.: Физкультура и спорт, 2015г. 192 с.
4. Евсеев С.П. Адаптивная физкультура и социальная интеграция инвалидов. // Человек и его здоровье. Травматология, ортопедия, биомеханика, реабилитация инвалидов: Материалы Российского национального конгресса. СПб, 1998. 99-100с.

ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МУЖСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЮНОШЕЙ И ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Назаров Б.В., Родин В.Б.

Аннотация. Проведенные исследования о том, что в современном обществе мужская социализация возможна и эффективна посредством психологического сопровождения в форме индивидуальной коррекции молодых людей подросткового и юношеского возраста.

Ключевые слова: психология, социализация, психологическое сопровождение, индивидуальная коррекция.

THE EXPERIENCE OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF MALE SOCIALIZATION OF YOUNG MEN AND ADOLESCENTS IN MODERN RUSSIAN SOCIETY

Nazarov B.V., Rodin V.B.

Abstract. Studies conducted that in modern society, male socialization is possible and effective through psychological support in the form of individual correction of young people in adolescence and youth.

Key words: psychology, socialization, psychological support, individual correction.

Следует отметить, что в настоящее время в российском обществе непрерывно идут процессы, которые изменяют условия жизни людей. Развитие общества в постиндустриальную эпоху влечет за собой постоянные вызовы как в педагогической практике, так в вопросах адаптации уже взрослых людей в социальном пространстве. Современные западные тенденции психологии ведут к созданию условий для социализации детей в качестве представителей без определенного пола.

Вопросы мужской социализации стоят тем острее, потому что преобразования, происходящие в современном российском обществе, наталкивают на необходимость создания психологических условий для полноценного развития мальчиков и юношей разного возраста в соответствии с их индивидуальными гендерными особенностями, воспитания культуры взаимоотношений полов.

Так по мнению российского ученого Н.Н. Куинджи, «никакие новые педагогические технологии не способны формировать личность ребенка

средствами «бесполой» педагогики, поскольку нормальная личность формируется на базе конкретной половой принадлежности».[1]

В настоящее время авторы как зарубежные так и российские делают упор на понятие «гендерной социализации» рассматривая данную терминологию в общем.

Следует отметить, что с современной психологии отсутствует единая теория гендерной социализации, существуют несколько теорий, каждая из которых имеет как сильные, так и слабые стороны.

Так например теория половой/гендерной типизации У. Мишеля придает основное внимание процессам обучения, положительного и отрицательного подкрепления: поскольку взрослые поощряют мальчиков за маскулинное и осуждают за феминное поведение, а с девочками поступают наоборот, ребенок сначала учится различать полодиморфические образцы поведения, затем — выполнять соответствующие правила и наконец интегрирует этот опыт в своем образе «Я». [2]

Если взять ученых[3] которые опираются на психоаналитическую теорию идентификации, основанную З. Фрейдом, то они полагают, что ребенок бессознательно идентифицируется с образом взрослого человека своего пола, чаще всего отца или матери, и затем копирует его поведение.

Так, Ш. Берн выделяет четыре стадии установления половой идентичности: гендерную идентификацию (отнесение ребенком себя к тому или иному полу); гендерную константность (понимание, что гендер постоянен и изменить его нельзя); дифференциальное подражание (желание быть самым лучшим мальчиком или девочкой) и гендерную саморегуляцию (ребенок сам начинает контролировать свое поведение, используя санкции, которые он применяет к самому себе).

С. Томпсон выделяет в раннем развитии половой роли три этапа:

- 1) ребенок узнает, что существует два пола;
- 2) он включает себя в одну из этих категорий;

3) на основе самоопределения он руководит своим поведением, выбирая и предпочитая новые формы поведения.[4]

Большинство ученых соглашаются с тем, что мальчики и девочки в процессе воспитания подвергаются разному обращению, что получило название дифференцирующей социализации.

Хотя и отмечают то, что называется «кризисом мужественности». Так например А.В. Курамышев описывает данную проблему следующими словами: «В традиционных обществах система половых ролей обычно отличается жесткостью и определенностью, хотя она отнюдь не одинакова в разных культурах. В современном обществе, в связи с эмансипацией женщин, кризисом мужественности, традиционная дифференциация половых ролей переживает радикальную ломку. Этот процесс неодинаково протекает в разных социально-экономических и этнокультурных средах.»[5]

В современной литературе мало внимания отдается понятию именно мужской социализации, данная тема мало разработана и в практических исследованиях. В то же время необходимо отметить острую потребность мужчин в социализации. Как можно охарактеризовать данное понятия. В него мы вкладываем более широкий смысл, чем осознание половой идентичности человеком. В настоящее время стоит говорить не только об осознании половой идентичности, но и возможности адаптации в социальной жизни как молодого юноши, так и взрослого мужчины. Реализации его в том числе, как мужа, отца и сына.

К критериям мужской социализации можно отнести, например следующие:

1. Умение принятия решений;
2. Возможность адаптивной коммуникации в социуме;
3. Волевые качества;
4. Понятие и принятие своей роли в семье;
5. Реализация себя как самостоятельной личности.

6. Способность занимать в мужском обществе социометрический статус не ниже предпочитаемого

7. Личностная зрелость

К сожалению, современное российское общество достаточно сильно нивелировало роль мужчины как в социуме, так и в семье.

Мальчикам декларируют быть смелыми, решительными, выносливыми, проявлять самостоятельность и принципиальность, демонстрировать свою силу, но не учат этому на практике, в конкретных действиях, так как основными воспитателями в семье, детском саду и школе являются женщины, у которых основным паттерном поведения является стремление опекать.

Процесс личностного развития мальчиков определяется идеологией мужественности, в основе которой лежит норма успешности /статуса, норма твердости (физическая, умственная, эмоциональная) и норма антиженственности.[6]

Мальчиков ориентируют на профессиональный и финансовый успех, учат сдерживать свои эмоции и избегать специфических женских занятий и видов деятельности.

Некоторые специалисты (И. С. Клецина, Л. В. Штылева, Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова) утверждают, что полоролевая дифференциация выступает серьезным барьером в развитии индивидуальности личности, ограничивая ее рамками пола. Взрослые, выставляя ограничения правила для мальчиков и девочек, пытаются программировать их на будущую жизнь. В качестве негативных последствий традиционной модели авторы отмечают сложности и проблемы у женщин в профессиональной самореализации, а у мужчин — в самореализации в семейной сфере. [7]

В частности, принятие на себя роли «добытчика» отрицательно влияет на исполнение мужчиной родительских функций.

Устранение роли мужчин в семье можно проследить, даже по структуре воспитательного процесса.

Если заглянуть в любой детский сад мы увидим, что воспитателями являются женщины. В школе учителя тоже в основной своей массе женщины. Отцы ребенка практически не участвуют в воспитании, так как заняты на работе и не принимают деятельного участия в формировании у ребенка образа мужчины. И только когда уже взрослый сформировавшийся молодой мужчина поступает в вуз или на работу, он сталкивается с «мужским» миром. Юноши не видят вокруг себя примеров значимых мужских качеств и значимых мужчин.

В связи с этим в настоящее время достаточно сильна романтизация в подростковом возрасте так называемых «контркультур» и даже «криминальных контркультур». Так как там они видят значимых мужчин и значимые проявления мужских качеств. Все это ведет к маргинализации мужской части общества. И закладывает опасные и разрушительные тенденции в будущем.

Стоит отметить, что как в СССР в прошлом, так и западных обществах ниша примеров мужского поведения и кооперативного общения взрослых мужчин с подрастающим поколением всегда была занята.

Для примера можно привести пионерские организации, ДОСААФ, различные секции, шефство больших заводов и организаций. Там, где молодые ребята могли постепенно вливаться в общество мужчин, и примерами им служили именно успешные, реализовавшиеся мужчины, а не криминальные субкультурные авторитеты.

В современном мире все большая роль отводится психологическим методикам работы с людьми. В рамках нашего исследования мы рассматриваем гипотезу, о том, что мужская социализация в современном обществе возможна и эффективна посредством психологического сопровождения в форме индивидуальной и групповой коррекции молодых людей подросткового и юношеского возраста.

Для подтверждения данной гипотезы нами была разработана программа индивидуальной психокоррекции уровня мужской социализации, в соответствии с разработанными нами критериями:

Количество участников, прошедших программу: 20 подростков в возрасте от 13 до 15 лет,

Типичные причины обращения:

- 1) буллинг со стороны сверстников,
- 2) неуспеваемость в освоении школьной программы,
- 3) отсутствие трудолюбия,
- 4) слабая воля,
- 5) отсутствие организованности,
- 6) компьютерная и интернет зависимости.

Для понимания глубинных психологических процессов указанных проблем нами была проведена первичная диагностика.

В ходе которой мы опирались на ряд психодиагностических инструментов: «Оценка уровня общительности». Данный тест, оценивающий общий уровень общительности, разработан В.Ф. Ряховским; «Методика диагностики личностной зрелости» разработанная: В.А. Руженковым, В.В. Руженковой, И.С. Лукьянцевым; «Шкала: робость, стеснительность» Е.П. Ильин; методы прохождения «лабиринта» и прыжка «через пропасть» разработанные и апробированные И. П. Петяйкиным; Психодиагностический рисунок «Мой мир» М.В. Лысогорская; [8,9,10] Метод телесно-ориентированной диагностики «Внутреннее движение» Б.Д. Назаров. Стоит отметить что все методы используемые нами показали хорошую внутреннюю согласованность не ниже – α -Кронбаха=0.80 и имеют высокий уровень ретестовой надежности.(коэффициент ранговой корреляции Спирмена) с первыми результатами (в диапазоне от $r=0.758$ до $r=0.920$) при повторном проведении через 2 месяца после окончания нашего курса.

В результате проведения батареи психодиагностических техник было выявлено:

У 40% испытуемых отсутствовали навыки необходимые в принятии решений и возложении на себя ответственности в повседневной жизни.

Более значимые решения из разряда «взрослых»: перевод в другой класс, самостоятельное планирование учебной нагрузки и процесса обучения, организация режима труда и отдыха, выбор специальности, осуществление уборки дома по собственной инициативе, и т.д. затруднялись принять 80% подростков.

Реализация себя как самостоятельной личности в социуме отсутствовала у 40%, или была представлена в девиантной форме- у 20% испытуемых.

Волевые качества нарушены у 100% испытуемых по одному из 3 критериев и более.

1 сила воли –(степень произвольного приложения усилий) нарушена у 100% испытуемых,

2 стойкость воли –(длительность во времени проявления волевой деятельности и ее многоповторность) не достаточно развита в соответствии с возрастными нормами у 100%,

3 целеустремленность – (четкий образ достигаемой цели и вектор направленности к нему) ниже условной границе нормы у 40%.

Понимание и принятие своей роли в семье нарушено у 60% молодых людей участвующих в нашей выборке. В это понятие мы вкладываем открытую конфронтацию с родителями на почве непринятия роли ребенка в родительской семье, желание отстраниться от своих домашних обязанностей. Часто возникающие деструктивные конфликты с родителями.

Так же в ходе диагностики было выявлено устранение отцов от воспитательного процесса по различным обстоятельствам у 100% обратившихся. В качестве причин устранения отцов от воспитания мальчиков называются: занятость на работе, в том числе работа вахтовым методом и постоянные командировки. Нарушения в социализации в родительских семьях, самоустранение по типу «не родной ребенок, воспитанием должна заниматься женщина, ты мать ты и воспитывай», а так же из чувства собственной некомпетентности в вопросе воспитания и педагогического бессилия перед подростком.

Также часть исследуемых нами семей были неполные вследствие разводов

либо статуса матери как одиночки.

Содержание программы психокоррекции: Объем: 15

занятий продолжительностью каждого занятия 1 час.

Цель программы: формирование мужской социализации подростков посредством индивидуальных методов психокоррекции.

Данная цель достигалась посредством следующих задач:

1 Формирование навыков реализация себя как самостоятельной личности. 2 Формирование адаптивной коммуникации в социуме;

3 Развитие волевых качеств: сила, стойкость, целеустремленность 4 Формирование уверенности в себе и своих силах

5 Осознание своей роли в семье; 6 Развитие самооценности

7 Способность занимать в мужском обществе социометрический статус не ниже предпочитаемого

8 Умения брать на себя ответственность за собственную жизнь и поступки (один из показателей личностной зрелости)

Для достижения указанных задач использовались авторские упражнения, разработанные на основе телесно-ориентированной терапии; арт-терапии (рисунок и метафорические карты); психосинтеза (упражнения с направленным воображением Ассаджоли), поведенческой терапии; гуманистической психодрамы.

Проведение программы сопровождалось консультациями с родителями, сеансами семейной психокоррекции, предоставлением родителям методической литературы: «Азбука воспитания», «Этот ужасный ... прекрасный подросток» Лысогорская, Суркова, фотопрограммы и аудиоупражнения центра РОСТ), домашними заданиями для подростков и телефонным контролем самочувствия участников программы.

После реализации данной программы психокоррекции была проведена повторная диагностика методами, представленными ранее, также получена обратная связь от подростков и их родителей. Также было проведено

контрольное тестирование спустя 2 месяца после реализации программы.

По результатам контрольного тестирования

Умение принятия решений возросло у 90% испытуемых. Только 10% (2 человека) затрудняются при выборе и возложении на себя ответственности за жизнь.

Более значимые решения из разряда «взрослых» научились принимать 80% подростков, 60% сумели определиться с выбором будущей профессии.

Волевые показатели улучшили 100% испытуемых по одному из 3 критериев и более, таким образом:

1 сила воли – (степень произвольного приложения усилий) существенно увеличилась у 85% испытуемых. Они с легкостью занимаются домашними делами: убирают постель, ходят за продуктами. Самоорганизуют учебную деятельность.

2 стойкость воли – (длительность во времени проявления волевой деятельности и ее много повторность) нормализовалась у 65%. Участники эксперимента стали больше уделять время своим урокам, выполнять домашнее задание, придерживаться режима. Сами занимаются не менее 4 часов в день (подростки на домашнем обучении), оставшиеся 35% обратились к родителям за помощью в организации учебной деятельности выполнения домашних заданий, что говорит о высоком уровне личностной зрелости, и осознанности.

3 целеустремленность – (четкий образ достигаемой цели и вектор направленности к нему) увеличилась у 55% испытуемых. В результате благополучия по этому критерию достигли 90% всех подростков.

Реализация себя как самостоятельной личности присутствует у 100% молодых людей в приемлемом для социального общества виде. От девиантных подростковых коллективов в ходе психокоррекции отказались 15%. Еще 5% продолжают свое общение в сомнительных коллективах, но при этом начали общаться с новыми знакомыми, и стали принимать участие в разных группах по интересам.

Понимание и принятие своей роли в семье: снизилась частота конфликтов

и повысился уровень взаимопонимания у 80% семей. Затруднение в общении по-прежнему сохраняется у 20%. У 10% из них конфликты стали конструктивнее, снизилась частота нецензурной лексики со стороны детей и родителей.

Анализ полученных результатов. В результате реализации программ индивидуальной психокоррекции у испытуемых сформировались коммуникативные навыки, появилось понимание своей мужской роли в социуме и осознание своей самооценности, повысилась уверенность в себе,. Также удалось существенно развить волевые качества: сила воли – как уровень произвольного приложения усилий, 2 стойкость воли, выражающаяся в длительности по времени проявления волевой деятельности и ее много повторность, 3 целеустремленность – представление четкого образа достигаемой цели и вектор направленности к ней. Появилось чувство ответственности за свою жизнь. Существенно увеличилась личностная зрелость.

Подтверждение гипотезы: таким образом наша гипотеза о том, что мужская социализация в современном обществе возможна и эффективна посредством психологического сопровождения в форме индивидуальной коррекции молодых людей подросткового и юношеского возраста, подтвердилась.

Выводы. В связи со сложившимися условиями дефицита возможностей и инструментов мужской социализации посредством института семьи, образовательных учреждений и общественных организаций, существенную роль в социальной адаптации молодых людей может сыграть психологическое сопровождение этого процесса профессиональными психологами – практиками.

Следующим этапом нашего исследования будет изучение эффективности мужской социализации среди подростков посредством групповой психокоррекции в форме психологических подростковых клубов.

Библиографический список

1. Куинджи Н.Н. Кого воспитывает и обучает школа: мальчиков, девочек или...? / Н.Н. Куинджи // Биология в школе. – 1987. – № 6.
2. Хорни, К. Женская психология / К. Хорни. — СПб., 1993.
3. Фрейд, З. Очерки по психологии сексуальности / З. Фрейд. — М.: МЦ «Система» при МК ВЛКСМ, 1990.

4. Thompson, S.K. Gender labels and early sex-role development / S.K. Thompson // Child Development. — 1975. — V. 46.
5. Курамишев А.В. Гендерная социализация // Женщина в российском обществе. 2005. № 1-2. С. 107-111.
6. Берн, Ш. Гендерная психология /СПб. : Прайм-Еврознак, 2006.
7. Клещина, И. С. Гендерный подход в анализе социализации в период дошкольного детства / И. С. Клещина // Психолог в детском саду. — 2012. — № 1. — С. 12— 24.
8. Лысогорская М.В., Суркова Т.В. Методы арт-терапии: рисунок. Саратов, ИЦ «Наука», 2016г.
9. Лысогорская М.В., Суркова Т.В. Этот ужасный, прекрасный подросток. Саратов, ИЦ «Наука», 2015г.
10. Лысогорская М.В. Азбука воспитания. Саратов, ИЦ «Наука», 2015г.

АКТИВНОСТЬ МОЛОДЕЖИ В ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ СФЕРЕ

Невский Е.В.

Лаборант-исследователь

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

Аннотация. В статье обсуждается проблема политической активности молодежи. Проанализированы эмпирические исследования последнего десятилетия, проведенные в России. Выделены критерии оценки социально-политической активности молодежи, основные факторы и психологические механизмы.

Ключевые слова: активность, молодежь, политическая активность

ACTIVITY OF YOUTH IN THE SOCIAL AND POLITICAL SPHERE

Nevsky E. V.

Annotation. The article discusses the problem of youth political activity. Empirical studies of the last decade conducted in Russia are analyzed. The criteria for assessing the socio-political activity of youth, the main factors and psychological mechanisms are highlighted.

Keywords: activity, youth, political activity

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта (№ 18-18-00298)

В настоящее время перед исследователями стоит важная задача, изучить механизмы и факторы, причинно-следственные связи формирования разных форм общественно-политической активности молодежи, которые, как известно, могут включать элементарные формы, связанные с реализацией интереса к общественно-политической жизни и формы крайнего радикального проявления в виде неправовых форм участия, выявления закономерностей, основных факторов влияющих на степень и характер активности, ее протекания, влияние активности на другие личностные структуры. На основе такого научного знания можно разработать программы политической социализации, в основу которой будут заложены нормы конструктивного политического поведения и в целом, социальной активности молодежи, общественно-политическая грамотность, патриотизм и т.п.

К сожалению, в реальной действительности молодежь скептически относится к политике (Левшина, 2010), объясняя это: боязнью общественного

порицания, страха неудачи; ощущением невозможности влияния на политику страны; страхом репрессий со стороны государственного аппарата; политической некомпетентностью.

В последние годы проведено немало исследований социальной активности, в которых прямо или косвенно установлены факторы социально-политической и гражданской активности. Так, в работе Шамионова Р.М. установлено, что приверженность к определенному источнику информации (радио и представители организаций) о жизни в стране детерминирует политическую активность молодежи прямо и является медиатором воздействия базовой потребности в автономии на эту активность (Shamionov, 2019). Н.В. Усовой проанализированы такие факторы, как ценности и мотивация, эмоциональное напряжение и копинги, доверие к власти, инфантилизм и другие (Усова, 2019).

В настоящее время, данная проблема может иметь глобальные масштабы, так как политика влияет на жизнь самым прямым образом, а рост политической незаинтересованности может и буде формировать новые проблемы. Кроме того, кажущаяся пассивность сегодня может перерасти в радикальные формы активности в будущем. К примеру, среди участников «Майданных» событий на Украине, в соответствии с данными украинских психологов, порядка 50% были реально (не декларативно) мотивированы дружбой, а около 30% - потребностью в новых впечатлениях. И лишь 20% - убеждениями.

Помимо этого, исследователем Белик М.А. было определено, что проявление участия в общественно-политической сфере у молодежи минимально, что может привести к деформации и обесцениванию общественных норм и законов, подталкивая тем самым на экстремистские действия в общественно-политической сфере. (Белик, 2012).

Исследования общественно-политической активности, проводимые отечественными психологами и социологами, убеждают в том, что как формы политической активности, так и мотивы весьма разнообразны.

Для начала следует дать пояснение такому понятию, как преднамеренная социальная активность. По мнению Усовой Н.В. это наличие собственной позиции молодежи, форсированность собственных взглядов и убеждений, а также реализация себя в социальной роли в практической деятельности (Усова, 2018). На данный момент у молодежи, как указывает Пьяных Е.П., Тарасян, М.Г., Неуймина И.В. преобладают личностные достижения, стремление к материальному благу, нежели стремление к духовному. Помимо этого, наблюдается преобладание прагматического мышления, отсутствие возможности соотношения капитализма и рынка с общечеловеческими ценностями. (Пьяных, Тарасян, Неуймина, 2013).

Между тем, степень мотивации, включенности в политическую активность молодежи может быть весьма различной. Так, в исследовании Левшина А.А. было выявлено существование по крайней мере четырех групп молодежи, отличающихся участием в деятельности политических организаций в будущем. В данном исследовании приняло участие 60 человек, далее общее число было разделено на 2-е группы и эти группы - на 2 подгруппы каждая. Таким образом получилось произвести градацию респондентов, от молодых людей, не желающих заниматься политической деятельностью и не участвующих в общественных организациях, до молодых людей, активно участвующих в общественно-политических организациях.

Эти данные, указывают на то, что в определенных случаях количество активных и не активных респондентов примерно одинаково, что может говорить о потенциально-опасной массе нигилистов, которые в последующем могут трансформироваться в экстремистов.

Вопрос экстремизма в России активно обсуждается, разрабатываются различные программы нейтрализации, пропаганда Российских ценностей, ужесточение законов. Все это сказывается на политическое положение сегодня (Левшина, 2010). По мнению Диля В.А. в основе экстремизма лежат следующие составляющие, такие как социальный, экономический кризис. Деформация общественных норм, ценностей, проблема «Отцов и детей». Помимо этого, в

двадцать первом веке активно развиваются информационные технологии, что в свою очередь увеличивает объем вербовки экстремистских организаций и затруднение в их поиске (Диль, 2009).

Арендачук И.В. пришла к выводу, что активность молодежи в возрасте 18-21 года высоко оценивают свою значимость в различной социальной активности, но тем не менее большинство вынуждена принимать участие в общественной активности, многие также принимают участие, примкнув к большинству (Арендачук, 2018).

Бочаровой Е. Е. в сравнительном исследовании школьников и студентов было определено несколько форм социальной активности. Так, у старшеклассников преобладают интернет-сетевые, радикально-протестные, субкультурные формы активности, тем временем как у студентов - более умеренные формы, такие как гражданская, социально-политическая, альтруистическая и ограничения субкультурной активности. Из этого можно, предположить, что старшеклассников характеризуют более радикальные формы, а студентов - более умеренные формы активности (Бочарова, 2018).

Колобородова В.А., Мельникова Т.С. также отмечают, что плюрализм мнений становится менее разносторонним, когда деятельность государства затрагивает личную сферу молодежи. В пример приводится попытка со стороны государства контролировать интернет, что ведет к последующему негодованию со стороны молодежи. Помимо этого, отмечается поверхностное изучение политических сфер, затрагивающих их личную жизнь. (Колобородова, Мельникова, 2018)

Следует отметить, что степень религиозности молодежи влияет на политическую активность. Так, в исследовании Клинецкой Н.В. продемонстрировано влияние степени религиозности студентов на их активность. В частности, студенты, считающие себя глубоко верующими менее политически активны, чем студенты из других групп, но несмотря на это группа глубоко верующих – более патриотична, чем остальные (Клинецкая, 2015).

Влияние воспитания во многом влияет на сознание молодежи, что подтверждает исследование Кузьминой Н.П, указывающее на то, что семья влияет на формирование политических предпочтений и активности (Кузьмина, 2013).

Рожкова А.В. проведя эмпирическое исследование, установила, что на данный момент среднее и высшее профессиональное образование не справляется с функцией формирования у молодежи устойчивой модели поведения в гражданском обществе. Представленные исследования в данной статье неоднозначны, с одной стороны молодежь предпочитает бездействовать в общественно-политической сфере, а с другой оно тем самым формирует потенциально-опасный пласт населения, ждущих радикальных перемен в строю (Рожкова, 2015). Тем не менее, согласно исследованию, приведённому Марином Е.Б. приморская молодежь в большинстве своем, выступают против запретов и подавлений общественно-политических протестов (Марин, 2018).

Тенденция политической ориентации по мнению Трофимовой И.Н. заключается в том, что часть молодежи постепенно перенимают консервативные взгляды, что вызвано снижением репутации либерально-демократического строя и как это не парадоксально, так вторая часть активно проявляет свою активность через самовыражение и самореализацию в общественно-политической жизни (Трофимова, 2017).

Рассмотренные нами результаты исследований, позволяют прийти к выводу о значимости характеристик личности, являющихся регуляторами социального поведения вообще, и социально-политической активности в частности. В исследовании Щепёткина В.А. сделан вывод о необходимости создать положительный окрас политической сфере, активно воспитывать со школьного возраста положительное отношение к политическим выборам. Выведение молодежного «лидера мнений», с помощью которого будет транслироваться необходимые обществу установки. Изменение агитации, делая ее менее выраженной и агрессивной. Автор также рекомендует формализовать-институционализировать гражданско-политическую активность молодежи. В

частности, указывается необходимость в обновлении членов политической организации, на более молодых, для формирования сближения с молодежью. Не менее важным фактором является предоставление молодежи проявление самостоятельности, самоуправления, возможность взаимодействовать в политической структуре (Щепёткина, 2011).

Также в регуляции активности молодежи могут помочь стратегии зарубежных стран в формировании активного политически-общественного общества. Носов И.А. демонстрирует инновацию в Эстонии, заключающийся в возможности проводить голосование в сети Интернет, несомненно в данном решении много плюсов: комфортная среда для молодежи, простота, легкость, сближение политики с молодежью (Носов, 2015). В наших Российских реалиях вполне возможно использовать данную систему голосования, что, вероятнее, увеличит процент голосов.

Существуют модели нейтрализации внутренних политических нестабильностей, применяемых на практике, показавшие хорошие результаты. Так, наиболее гуманной и эффективной по отношению к молодежи можно выбрать технологию, основанную на взаимодействии действующей власти и лидеров оппозиционных взглядов. В свое время данная модель помогла устранить этнополитический конфликт в Чечне 1999-2000г.

Анализ публикаций последнего десятилетия по проблеме политической активности молодежи позволил установить две основные тенденции. Во-первых, основная часть исследований касается готовности молодых людей принимать активное участие в политических процессах общества. Указывается на общую пассивность и т.д. Во-вторых, исследователи нацелены на определение основной мотивации участников политических событий. В-третьих, ряд исследований направлено на анализ основных ситуативных и личностных факторов политической активности молодежи. В-четвертых, в ряде исследований политическая активность рассматривается в комплексном исследовании активности молодежи среди ряда других ее форм (Шамионов, 2019; Григорьева, 2019; Бочарова, 2018; Арендачук, 2018; Усова, 2018; Заграничный, 2018).

Библиографический список

1. Белик М.А. Социально-Политическая активность молодежи как основа ее гражданственности // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2012. № 2 (102). С. 302-307.
2. Бочарова Е.Е. Регулятивные и мировоззренческие факторы различных форм социальной активности молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7. № 4. С. 333-345.
3. Диль В.А. Тенденции развития современного экстремизма: молодежный и информационный экстремизм // Известия Томского политехнического университета. 2009. Т. 314. № 6. С. 167-170.
4. Клинецкая Н.В. Религия и политическое сознание учащейся молодежи (По результатам социологического исследования студентов Санкт-Петербурга) // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2015. № 3 (23). С. 116-121.
5. Колобродов В.А., Мельникова Т.С. Политическая культура молодежи в современной России: состояние и перспективы // Ученые записки Тамбовского отделения РoСМУ. 2018. № 10. С. 174-180.
6. Кузьмина Н.П. Влияние семьи на политическую социализацию молодежи // Youth World Politic. 2013. № 1. С. 112-115.
7. Левшина А.А. Мотивационно-смысловая основа участия молодежи в общественно-политических организациях // Северо-кавказский психологический вестник. 2010. Т. 8. № 4. С. 53-56.
8. Марин Е.Б. Молодежные протестные настроения в Приморском крае (на примере студенчества) // Вестник Института социологии. 2018. Т. 9. № 3 (26). С. 63-82.
9. Носов И.А. Опыт зарубежных стран по привлечению молодежи к участию в выборах // В сборнике: Поколение будущего: Взгляд молодых ученых - 2015 сборник научных статей 4-й Международной молодежной научной конференции в 4-х томах. Ответственный редактор: Горохов А.А.. 2015. С. 124-127.
10. Пьяных Е.П., Тарасян, М.Г., Неуймина И.В. Ценностные ориентации студенческой молодежи // Вестник Уральского государственного университета путей сообщения. 2013. № 3 (19). С. 72-84.
11. Рожкова А.В. Отношение к ценностным нормативам гражданской сферы в зависимости от уровня и содержания социальной активности студентов // Мир образования - образование в мире. 2015. № 4 (60). С. 234-240.
12. Трофимова И.Н. «Политические ориентации современной российской молодежи // Россия реформирующаяся. 2017. № 15. С. 304-324.
13. Усова Н.В. Теоретический анализ проблемы преднамеренной и непреднамеренной социальной активности, и ее факторов // Страховские Чтения. 2018. № 26. С. 325-331.
14. Щепёткин А.В. Политическая активность молодежи: особенности и способы повышения // Омский научный вестник. 2011. № 2 (96). С. 66-69.
15. Shamionov, R. M. (2019). Socio-psychological factors of preferences regarding socio-economic and socio-political activity of the Russian provincial youth. Helix Vol. 9 (1): 4813- 4817. DOI 10.29042/2019-4813-4817
16. Усова Н.В. Детерминанты социально-политической активности современной молодежи // Российский психологический журнал. 2019. Т. 16, № 2. С. 164–188. doi: 10.21702/гпж.2019.2.9
17. Арендачук И.В. Динамика ценностно-смысловых характеристик социальной активности современной молодежи // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 287-307.

18. Григорьева М.В. Потребносто-мотивационные факторы социальной активности личности в разных условиях социализации // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 11. С. 35-41.

19. Заграничный А.И. Ситуативные и мировоззренческие факторы социально-политической активности молодежи // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 9. С. 67-71.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ КИКБОКСЕРОВ С РАЗНОЙ ТАКТИКОЙ ВЕДЕНИЯ БОЯ К УСЛОВИЯМ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Павленкович С.С.

к.б.н., доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Институт физической культуры и спорта
e-mail: svpavlin@yandex.ru

Аннотация: статья посвящена исследованию особенностей психологической готовности спортсменов-кикбоксеров с разным стилем ведения поединка и спортивной квалификации к условиям соревновательной борьбы. Показано, что эффективность учебно-тренировочного процесса кикбоксеров-юниоров зависит от специфики индивидуальных стилей ведения поединка, а основное внимание в подготовке спортсменов должно быть направлено на совершенствование тех качеств, которые наиболее присущи нокаутерам, игровикам и темповикам.

Ключевые слова: кикбоксеры, стили ведения боя, соревновательная тревожность, психологическая подготовка, спортивная квалификация.

INDIVIDUALLY-TYOLOGICAL FEATURES OF READINESS OF KICKBOXERS WITH DIFFERENT TACTICS OF CONDUCTING FIGHT TO CONDITIONS OF COMPETITIVE ACTIVITY

S.S. Pavlenkovich

Abstract: the article is devoted to research of features of psychological readiness of athletes-kickboxers with different style of conducting a duel and sports qualification to conditions of competitive wrestling. It is shown that the efficiency of the training process kickboxers-juniors depends on the specifics of individual styles of combat, and the emphasis in the training of athletes should be directed at improving those qualities that are most salient to the puncher, igaviku and empavecarn.

Keywords: kickboxers, fighting styles, competitive anxiety, psychological training, sports qualification.

Современная спортивная деятельность предъявляет чрезвычайно высокие требования к эмоциональной устойчивости спортсмена [1, 2]. Поэтому одним из решающих факторов победы в олимпийском спорте является состояние психологической готовности спортсмена [3, 4].

В спортивных единоборствах соревновательный бой – это сложная структура количественных и качественных переходов постоянно меняющихся условий противоборства с использованием технико-тактических действий [5].

Поединки кикбоксеров рассматриваются как психологическое противостояние, требующее от спортсменов активного проявления волевых качеств, инициативности, а также самообладания. Комплексное воздействие

множества сбивающих факторов на спортсменов в ходе соревновательной и тренировочной деятельности придают кикбоксингу особую экстремальность [6, 7].

Цель исследования – изучение особенностей соревновательной личностной тревожности у кикбоксеров-юниоров с разной тактикой ведения поединка как одного из показателей их психологической готовности к условиям соревновательной борьбы.

В исследовании приняли участие 24 кикбоксера-юниора, занимающихся в группе спортивного совершенствования на базе Муниципального учреждения «Центральная спортивная школа» г. Саратова. Возраст обследуемых спортсменов – 15-18 лет. Среди обследованных спортсменов 3 юноши имеют звание мастера спорта, 8 – звание кандидата в мастера спорта и 13 – 1 спортивный разряд. За период проведения исследований спортсмены приняли участие в городских соревнованиях, Чемпионате Саратовской области, Чемпионате Приволжского Федерального округа, Чемпионате и Первенстве России.

Оценка степени готовности к условиям соревновательной деятельности у кикбоксеров с разной тактикой ведения боя проводилась на основании индивидуально-типологических особенностей показателей соревновательной личностной тревожности по методике Ю.Л. Ханина [8], а также показателей технико-тактический действий, применяемых в условиях соревновательного поединка. Исследование особенностей соревновательной личностной тревожности спортсменов осуществлялось за неделю до соревнований и в день их проведения. Оценка технико-тактических действий единоборцев производилась на основании количества ударов руками и ногами, их комбинаций, а также эффективности спортивного результата. Все результаты исследований были подвергнуты статистической обработке по критерию Стьюдента.

В ходе исследования кикбоксеры-юниоры были распределены на группы в зависимости от стиля ведения боя: 42% – нокаутеры (1 группа), 33% – игровики

(2 группа) и 25% – темповики (3 группа).

Для спортсменов, относящихся к группе нокаутеров, характерна способность к быстрой и точной оценке боевой обстановки с целью своевременного нанесения решающего нокаутирующего удара. Кикбоксеры-игровики обладают высоким уровнем скоростных качеств и предпочитают вести бой с установкой на искусное обыгрывание соперника, а также достижение преимущества в очках. Представители 3 группы (темповики) предпочитают вести высокотемповой бой, нанося множество ударов руками и ногами, иногда пренебрегая защитой, стремясь активностью своих действий подавить соперника и одержать победу по очкам или ввиду явного преимущества.

По результатам исследований, проведенных за неделю до соревнований, средние балльные оценки соревновательной личностной тревожности у всех спортсменов соответствовали среднему уровню. Тем не менее, наиболее высокие показатели соревновательной личностной тревожности выявлены у темповиков ($23,5 \pm 2,1$ балла), наиболее низкие – у нокаутеров ($20,9 \pm 1,3$ балла) и промежуточные – у игровиков ($22,8 \pm 1,7$ балла). При этом достоверных отличий в группах не выявлено.

При более детальной оценке уровня соревновательной личностной тревожности в каждой группе были зафиксированы субъекты со средним и высоким ее уровнем. Отметим, что для большинства нокаутеров (70%) и игровиков (63%) характерен средний уровень соревновательной личностной тревожности ($18,3 \pm 1,1$ и $19,6 \pm 1,3$ балла соответственно). Среди темповиков наблюдалось одинаковое количество лиц со средним ($19,6 \pm 2,0$ балла) и высоким ($28,0 \pm 0,7$ балла) уровнем соревновательной личностной тревожности.

Результатами исследований установлено снижение уровня соревновательной личностной тревожности кикбоксеров с повышением их спортивной квалификации: мастера спорта ($16,3$ балла), кандидаты в мастера спорта ($19,6$ балла) и перворазрядники ($25,6$ балла).

В день проведения соревнований зарегистрировано повышение общего уровня соревновательной личностной тревожности у спортсменов всех стилей ведения поединка: у нокаутеров – $24,8 \pm 1,2$ балла, у игровиков – $26,4 \pm 1,4$ балла, у темповиков – $27,7 \pm 1,1$ балла. При этом у 62% кикбоксеров-юниоров зафиксирован высокий уровень тревожности, а у 38% спортсменов – средний. Необходимо отметить, что в каждой группе преобладали субъекты с высоким ее уровнем: 60% – у нокаутеров, 63% – у игровиков, 67% – у темповиков.

Установлено, что показатели соревновательной личностной тревожности у кикбоксеров мастеров спорта всех стилей ведения боя (22,7 балла), а также у нокаутеров кандидатов в мастера спорта (23,5 балла) в день соревнований соответствовали ее среднему уровню. У всех остальных обследуемых зарегистрирован высокий уровень тревожности (25,5-30 баллов). Причем, наиболее высокие значения данного параметра зафиксированы у темповиков (26,5-30 баллов).

Таким образом, наиболее высокие показатели соревновательной личностной тревожности характерны для кикбоксеров-темповиков, наиболее низкие – для нокаутеров. Для спортсменов более низкой спортивной квалификации присущи высокие значения соревновательной личностной тревожности по сравнению с мастерами спорта и кандидатами в мастера спорта. Следовательно, кикбоксерам с более низким уровнем соревновательной тревожностью легче мобилизовать силы для борьбы и добиться оптимальной концентрации внимания на соревнованиях, что является залогом результативности поединка и стабильности выступлений. Для лиц с высокими показателями соревновательной тревожности в период ожидания старта характерны чрезмерная трата энергии, и как следствие, неудачные выступления. Кроме того, высокая соревновательная тревожность может выступать в роли фактора, препятствующего росту спортивной квалификации кикбоксера-юниора.

Своевременное выявление особенностей типов индивидуального стиля соревновательной деятельности будет способствовать повышению качества процесса подготовки кикбоксеров-юниоров.

Поэтому одной из важнейших составляющих подготовки кикбоксеров к соревнованиям является формирование у них психологической готовности к ведению боя. Итогом реализации системы психологической подготовки спортсмена должна стать его подготовленность к эффективному решению задач, возникающих в ходе его спортивной деятельности.

Библиографический список:

1. Ларина О.В. Содержание технологии эмоционально-волевой подготовки личности к спортивной деятельности // Современные направления развития системы физкультурного и технологического образования. Саратов. Изд-во «Саратовский источник». 2016. С. 37-41.
2. Павленкович С.С. Психоэмоциональное состояние спортсменов как показатель их подготовленности к условиям соревновательной деятельности // Страховские Чтения. 2018. № 26. С. 216-221.
3. Павленкович С.С., Беспалова Т.А., Токаева Л.К., Смышляева И.В. Типологические особенности темперамента и свойства нервной системы студентов командных и индивидуальных видов спорта в условиях соревновательной деятельности // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2018. № 2. С. 110-116.
4. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. К.: Олимпийская литература, 2004. 808 с.
5. Степанов М.Ю. Технология индивидуальной предсоревновательной подготовки высококвалифицированных кикбоксеров // Технология физического воспитания подрастающего поколения: материалы всероссийской научно-практической конференции. Чайковский. 2009. С. 134-137.
6. Тактико-технические характеристики поединка в спортивных единоборствах / Под ред. А.Ф. Шарикова, О.Б. Малкова. М.: Физкультура и Спорт. 2007. 224 с.
7. Воликов Р.А., Сазонов А. Анализ состава боевых действий кикбоксеров разного тактического стиля // Теория и практика физической культуры. 2007. № 10. С. 75-76.
8. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб: Питер, 2004. 700 с.

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ

Павлюкова Н.А.

старший преподаватель кафедры спортивных игр

СГУ им. Н.Г. Чернышевского,

E-mail: pavlyukova_1961@mail.ru

Аннотация. Современные специалисты отмечают распространение среди подростков отклоняющегося и зависимого поведения, которое негативно влияет на жизнь самих несовершеннолетних и общества в целом. В статье рассматриваются причины, вызывающие девиантное поведение среди подростков, а также возможные пути решения данной проблемы. Предлагается вовлекать их в занятия физической культурой и спортом, которые являются одним из средств профилактики девиантного поведения подростков.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, девиантное поведение, физическая культура как средство профилактики

DEVIANT BEHAVIOR AMONG TEENAGERS

Pavlyukova N.A.

Annotation. Experts note spreading of deviant and dependent behavior among teenagers. This tendency negatively affects teenager's life and society on the whole. The article deals with the reasons that cause deviant behavior among teenagers and solutions to the problem. It is believed that teenagers should go in for sports. That is one of the means of prevention of deviant behavior among teenagers.:

Key words: deviant behavior, physical education as a means of prevention.

В настоящее время все чаще наблюдается распространение среди подростков зависимого и отклоняющегося поведения. О зависимом поведении можно говорить тогда, когда подросток страдает игроманией, наркоманией, токсикоманией, курит, злоупотребляет спиртными напитками. Отклоняющееся поведение проявляется в хулиганстве, беспризорности, в противоправных действиях. Подростки зачастую совершают действия или поступки, которые расходятся с правилами, культурными и нравственными нормами, принятыми в обществе. Их поведение может идти вразрез с установками и традициями тех общественных групп, в которых проходит их жизнедеятельность. Возрастание так называемых девиантных форм поведения подростков является, в том числе, следствием процессов, происходящих как в современном обществе в целом, так и в отдельно взятой семье.

Девиантное поведение подростков с точки зрения психологического подхода к проблеме характеризуется как отклонение от социально-

психологических и нравственных норм, представленное либо как ошибочный антиобщественный образец решения конфликта, проявляющегося в нарушении общественно принятых норм, либо в ущербе, нанесённом общественному благополучию, окружающим и себе [1].

Что можно понимать под общественно принятой нормой поведения подросткового периода? Это такое состояние несовершеннолетних, при котором они имеют следующие показатели: соответствие всех форм развития личности запросам возраста и собственным возможностям, развитие умственных способностей, успешность в ведущем виде деятельности, отсутствие стабильных отклонений в поведении и в общении с окружающими.

Определение девиантного поведения дала Е.В. Змановская: девиантное поведение – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее значимых социальных норм, наносящее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее общественной дезадаптацией [2]. Таким образом, ближайшее социальное окружение подростка (семья, школа и организации дополнительного образования) непосредственно влияет на формирование его жизненных ценностей и нравственно-эстетических установок. Определение, данное Е.В. Змановской, ориентирует педагогов и родителей на практическую работу с подростками, имеющими признаки отклоняющегося поведения, которое можно диагностировать, можно планировать профилактические занятия, а также его можно отличать от других поведенческих феноменов.

Поскольку отклоняющееся поведение оказывает разрушающее воздействие на формирующуюся личность подростков, взрослым важно уметь прогнозировать его и предупреждать. А это вполне возможно. Первостепенной задачей такой работы является выявление всех обстоятельств, причин и условий, способствующих возникновению девиантного поведения в среде школьников. Следующим шагом будет разработка мероприятий, действий, программ, способствующих предотвращению отклоняющегося поведения. Большую часть этой работы должны выполнять социальные институты.

Профилактическая работа может предусматривать решение трех групп задач. К первой группе задач относится устранение неблагоприятных условий, воздействующих на формирующуюся личность, а также создание условий для способности личности противостоять этому воздействию. Для этого необходимо улучшать качество социальной жизни людей, воспитывать в подростках позитивное отношение к окружающему.

Вторая группа задач включает раннюю диагностику нервно-психических нарушений у детей и подростков, а также выявление подростков, склонных к девиантному поведению, и оказание им квалифицированной помощи. Третья группа задач включает в себя лечение нервно-психических расстройств, сопровождающихся нарушениями поведения, разработку мер, предупреждающих рецидивы у подростков с сформированным отклоняющимся поведением. В профилактической работе эффективны следующие подходы: информационный, социально-профилактический, социально-педагогический.

Основным направлением в работе должно стать информирование несовершеннолетних, поскольку они часто не знают правил поведения в социуме. Форм этой работы существует много: через средства массовой информации, чтение художественной литературы, походы в театр и кино, через систему социального обучения.

Социально-профилактический подход предусматривает устранение или минимизацию причин, приводящих к девиантному поведению подростков. На это должны быть направлены социально-экономические, общественно-политические меры, правовые и воспитательные мероприятия.

Социально-педагогический подход предусматривает коррекцию нравственных и волевых качеств подростка и в целом восстановление качеств личности.

С.А. Беличева, В.Р. Овчарова, М.А. Ковальчук подчеркивают, что в профилактической работе с детьми подросткового возраста необходимо использование обстоятельств, тренирующих подростков в управлении собственными чувствами, эмоциями.

Л.И. Божович отмечает, что кризис переходного периода может протекать значительно легче, если на данном этапе развития подростка возникает относительно постоянный личностный круг интересов или какие-либо другие устойчивые мотивы поведения [3]. В подростковом возрасте особенность личных интересов такова, что чем больше они удовлетворяются, тем более стабильными становятся. Подростки, имеющие постоянные личные интересы или увлечения, могут в большей степени самоорганизовываться, концентрироваться на первостепенных задачах, стремиться к выполнению намеченных целей. Самостоятельно выбирая увлечение, ребенок удовлетворяет свою познавательную потребность.

Хорошим средством профилактики девиантного поведения является организация свободного времени подростка с помощью занятий в спортивных секциях и кружках. В государстве работает множество спортивных школ, которые являясь учреждениями дополнительного образования, выполняют функции «дополнения» содержания основного образования. Кроме спортивных школ в систему профилактики отклоняющегося поведения подростков включены образовательные учреждения начального профессионального, среднего профессионального образования и другие, реализующие образовательный процесс.

Учреждения дополнительного образования предлагают разнообразные образовательные услуги в интересах личности, а также общества и государства. Их основное предназначение – развитие мотивации личности к творческому познанию. В педагогике занятия физической культурой и разнообразными видами спорта считается хорошим способом профилактики отклонений в поведении подростков. В ходе учебно-тренировочного процесса воспитываются морально-волевые и нравственные качества личности. Освоение технически трудных двигательных действий и их сочетаний, умение применять освоенные движения в сложных соревновательных и тренировочных условиях требуют от спортсменов смелости, решительности, настойчивости, умения преодолевать трудности.

Систематические тренировочные занятия развивают силу, выносливость, быстроту и другие физические качества, содействуют разностороннему физическому развитию подростков и укрепляют здоровье. Достижение высоких спортивных результатов возможно при целеустремленности, самоотдаче избранному делу, при строгом соблюдении режима, что в свою очередь является хорошей профилактикой девиантного поведения.

Занятия детей в спортивных школах и кружках решают широкий круг задач их социализации, формируют жизненные ценности, приобщают к социальной жизни. Таким образом, тренировочные занятия в различных спортивных секциях разносторонне развивают детей, формируют их творческий потенциал, способствуют их самореализации.

Социальное становление происходит на протяжении всей жизни человека. Успешность и социальное благополучие граждан напрямую зависят от тех основ, которые заложены в человека с детско-юношеских лет. Чтобы получить положительный результат в ходе профилактической работы с подростками, важно искоренять факторы, вызывающие дискомфорт в ребенке и в окружающей среде, в которой он находится. Вместе с этим нужно помогать несовершеннолетним приобретать опыт решения встающих перед ними проблем, а также уметь предупреждать их возникновение.

Библиографический список

1. Громов И. А., Мацкевич И. А., Семёнов В. А. Западная социология. — СПб.: ООО «Издательство ДНК», 2003. — С. 532.
2. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 288
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. - М., 1995. - с. 213-227.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ КАК СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Порезанова Е. В.

канд. экон. наук, доцент, доцент кафедры экономической теории и национальной экономики
СГУ, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83
porezanova.elena@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются разные подходы к понятию «педагогический такт», проводится их сравнение, раскрыты особенности проявления качеств преподавателя в современных условиях, выделена необходимость использования синергетики в образовательном процессе, выделены положительные и отрицательные синергетические эффекты реализации качеств преподавателя в процессе обучения.

Ключевые слова: педагогический такт, педагогическая культура, синергетический эффект, гуманизация образования.

PEDAGOGICAL TACT AS A SYNERGETIC COMPONENT OF THE TEACHER'S QUALITIES

Porezanova Elena Vladimirovna

associate Professor, Professor, chair of economic theory and national economy, Saratov state University, 410012, Saratov, street Astrakhan, 83

porezanova.elena@yandex.ru

Abstract: The article discusses different approaches to the concept of "pedagogical tact", compares them, reveals the features of the manifestation of the qualities of the teacher in modern conditions, highlighted the need to use synergies in the educational process, highlighted the positive and negative synergetic effects of the implementation of the qualities of the teacher in the learning process.

Key words: pedagogical tact, pedagogical culture, synergetic effect, humanization of education.

В современных условиях обучение студентов в Вузе связано с рядом внешних и внутренних вызовов. К внешним вызовам относятся: общее состояние экономики, наличие на рынке труда профессий, социальная стабильность, политические процессы в обществе. К внутренним вызовам можно отнести: мотивацию студентов, уровень профессионализма преподавателей, профессиональные качества преподавателя, в том числе, и педагогическая культура и такт. В учебно-воспитательном процессе высшей школы важное место принадлежит личности научно-педагогического работника, его коммуникативным умениям, способности устанавливать диалог со студентом, относиться к студентам как к равноправным партнерам, взаимодействуя с которыми возможно достичь необходимого синергетического эффекта.

Можно утверждать, что профессиональные качества преподавателя – это

симбиоз, целостная система навыков, качеств, умений преподавателя, которая обладает синергетическим эффектом. Не последним по значению их этой системы качеств является педагогический такт. В общем, такт проявляется в поведении человека, его привычках, мировоззрении, мышлении, речи и, даже, внешнем виде.

Имеются разные подходы к понятию «педагогический такт». Суть этого понятия сформулировал К.Д. Ушинский, который выделил в нем «не что иное, как более или менее темное и полусознательное собрание воспоминаний разных психических актов, пережитых нами самими» [1, с.31]. В данном определении заметен психологический подход к такому сложному понятию как педагогический такт. Однако в этом определении делается акцент на практико-ориентированной реминисценции действий педагога. Но, следует учитывать идеологически-профессиональную составляющую педагогики.

При этом В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов считают, что педагогический такт входит в состав педагогического мастерства учителя, и является одним из его профессионально-личностных качеств или умений. По словам В.А. Сластенина, педагогический такт – это чувство меры и способность контролировать свои действия во взаимоотношениях учителя с коллегами, родителями и детьми, основанные на осознании профессионального долга и чувстве ответственности [2, с.37]. Такой подход характерен для поведенческо-управленческого понимания педагогического такта.

Однако следует отметить и морально-организационный аспект этого понятия. Он прослеживается в трудах В.А. Мижерикова и М.Н. Ермоленко. Они отмечают, что педагогический такт предполагает поведение учителя, организованное как нравственно целесообразная мера взаимодействия учителя с детьми и воздействия на них [3, с.119]. Здесь имеет место гуманизация образования. Такую концепцию можно назвать гуманистически-ориентированной педагогией. В современных условиях при всеобщем падении нравственных норм, потерей обучающихся нравственных ценностей, важно не только прививать студентам эти ценности, но и показывать пример в педагогической

деятельности и жизни.

Важное место в развитии этого понятия занимают труды И.В. Страхова. По его мнению, достижение учебных и воспитательных целей педагогической деятельности достаточно сильно зависит от педагогического такта. К основным признакам педагогического такта он относит: искренность тона преподавателя, доверие к обучаемому, требования без подавления самостоятельности, твердость и последовательность в осуществлении воспитательных воздействий без необоснованной отмены требования; развитие самостоятельности без мелочной опеки; спокойная сосредоточенность и уравновешенность в общении, исключая безразличие и др.[4]. Перечисленные признаки объединяет опыт, навыки, уровень воспитания, желание и мотивационно-организационные действия преподавателя. Данный подход можно назвать кооперационно-концентрированным подходом к взаимоотношениям субъектов образовательного подхода, приводящем к положительному синергетическому эффекту.

Исходя из этих положений, можно утверждать, что преподаватель должен задействовать все свои навыки и качества, ставить в процессе преподавания системные цели и достигать их. При достижении этих целей может помочь синергетический подход. В общем, закон синергии в деятельности преподавателя проявляется в таком наборе профессиональных качеств, при котором сумма профессиональных качеств, культуры преподавателя и педагогического такта будет больше, чем просто одно из качеств преподавателя. При этом предполагается, что постановка целей - это сознательный процесс, а осознанные цели и намерения - это то, что лежит в основе профессионального поведения преподавателя.

Синергетический эффект будет иметь место если все качества преподавателя ориентированы на достижение одной общей цели. При этом преподаватель может поставить ряд частных целей, которые будут помогать реализовывать общую цель – сформировать в процессе обучения всесторонне развитую личность. Рассмотрим подробнее общие и частные цели преподавания.

Они связаны со стремлением преподавателя к систематизации знаний, гуманизации образования, повышению интереса к предмету, стабильности во взаимоотношениях со студентами, динамизму учебного процесса. Взаимосвязь этих целей и наступающих синергетических эффектов отражена в таблице 1.

Таблица 1- Взаимосвязь целей преподавания и синергетических эффектов

Цели преподавания	Особенности проявления синергетического эффекта
Формирование всесторонне развитой личности	Объединение усилий всех субъектов и элементов образовательного процесса, взаимодействие их, способность к изменению как преподавателя, так и обучающихся, развитие нового качества преподавания, формирование гуманистически-синергетической концепции образования, при реализации которой учащиеся находят внимательное и поддерживающее отношение окружающих, стремятся к развитию высоких нравственных принципов и умению их применять в жизни.
Систематизация знаний	Использование инновационных инструментов в образовательном процессе, формирование общекультурных и профессиональных компетенций у обучающихся, системный подход как синтез многофакторных взаимодействий во встречных процессах воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, обучения и самообучения, материализующихся в личности обучающихся, синергетический стиль мышления преподавателя и студентов
Стабильность во взаимоотношениях со студентами	Устойчивость, упорядоченность элементов образовательного процесса, улучшение взаимоотношений между преподавателем и обучающимся, доверие к обучаемому, самостоятельность обучаемого, последовательность в осуществлении воспитательных воздействий без необоснованной отмены требования; уравновешенность в общении

Гуманизация образования	Формирование гуманистически-синергетической концепции образования, развитие нравственных принципов отношений между людьми, в основе которых лежит забота о человеке, свободное развитие индивида, его природных задатков и способностей. Это может выражаться в интересе к личности обучающегося, его внутреннему миру, устремлениям, самореализации и находит отражение в личностно-ориентированных технологиях, применяемых в образовательном процессе
Динамизм учебного процесса	Изменения в учебном процессе вследствие трансформации общества и появлении новых положений и стандартов, возникновении новых взаимоотношений между участниками учебно-воспитательного процесса, приводящих к новому качественному и количественному состоянию образовательного процесса, возникновение бифуркационно-флуктуативных связей и динамической иерархичности в образовательном процессе

Как видно из таблицы 1, синергетический подход в образовании предполагает появление положительного синергетического эффекта. Он проявляется в объединении усилий всех участников образовательного процесса на достижение поставленных целей, флуктуативных состояниях этих участников и появлении качественно новых элементов и связей в образовательном процессе. При этом асимметричные флуктуативные состояния могут привести к отрицательным синергетическим эффектам, то есть к десинергии. Это может наступить вследствие усложнения элементов образовательного процесса, появления новых видов субъектно-объектных отношений. Исходя из этого, можно сделать следующие выводы: открытость как характеристика образовательного процесса может привести как к положительным, так и к отрицательным синергетическим эффектам.

Таковыми положительными эффектами будут: достижение оптимального синергизма и гиперсинергизм. А отрицательными эффектами будут выступать:

квазисинергизм и десинергизм. Так, десинергизм в образовании может проявляться в нарушении взаимоотношений между преподавателем и обучающимся, в недостатке такта и мастерства преподавателя, его нежеланию или невозможности найти общий язык с обучаемыми. Квазисинергизм предполагает «как бы» хорошие отношения между участниками образовательного процесса, а на самом деле полном отсутствии взаимопонимания и взаимодействий. И только оптимальный синергизм будет способствовать педагогически грамотному общению в сложных педагогических ситуациях, умению найти педагогически целесообразный и эффективный способ воздействия на обучаемых, быстро оценивать сложившуюся ситуацию и находить оптимальное решение.

Итак, педагогический такт не появляется сам по себе, необходимо прикладывать определенные усилия по его приобретению. Как было отмечено, педагогический такт представляет собой элемент педагогической культуры и выступает синергетической составляющей преподавательского искусства. При этом общие и частные цели преподавания связаны с проявлением различных синергетических эффектов, которые надо учитывать при взаимодействии со студентами и совершенствовании образовательного процесса.

Библиографический список

1. Ушинский К.Д. Предисловие. Пед. соч. в шести томах. Т. 5. М.: Педагогика, 1990. 528 с.
2. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.
3. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М.: Педагогическое общество России, 2002. 268 с.
4. Страхов И.В. Психология педагогического такта. Саратов: изд-во Саратов. ун-та, 1966. 280 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕПЕРСОНАЛИЗАЦИИ И ОДИНОЧЕСТВА НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ КАК КОГНИТИВНЫХ ДЕТЕРМИНАНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ Я-КОНЦЕПЦИИ

Садыкова Г.Ф.

Док. (PhD), кафедра менеджмента, факультет экономики и административных наук,
Университет Кастамону, Турция
gfsadykova@gmail.com

Аннотация. В статье дается концептологический обзор взаимосвязи деперсонализации и одиночества на рабочем месте. Деперсонализация олицетворяет нарушение восприятия личностной ценности в результате дестабилизации актуальных факторов действительности. Одиночество на рабочем месте подразумевает социально-эмоциональную уязвимость, развивающуюся вследствие субъективной невозможности социального взаимодействия. Характер взаимосвязи настоящих явлений констатирует деструктивную основу профессиональной самореализации и их общность, predeterminedенную когнитивной базой защиты я-концепции.

Ключевые слова: деперсонализация, одиночество на рабочем месте, профессиональная самореализация, эмоциональное выгорание, самоотчуждение, профессиональная деформация, я-концепция.

THE INTERRELATION OF DEPERSONALIZATION AND WORKPLACE LONELINESS AS COGNITIVE DETERMINANTS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION OF SELF-CONCEPT

G.F. Sadykova

Dr. (PhD), Department of Business Administration, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Kastamonu University, Turkey
gfsadykova@gmail.com

Abstract. The article gives a conceptual overview of the interrelation between depersonalization and workplace loneliness. Depersonalization represents the violation of the perception of personal value as a result of destabilization of actual factors of reality. Workplace loneliness implies socio-emotional vulnerability, developing due to the subjective impossibility of social interaction. The nature of the relationship of these phenomena states the destructive basis of professional self-realization and their commonality, predetermined by the cognitive basis of self-concept protection.

Keywords: depersonalization, workplace loneliness, professional self-realization, emotional burnout, self-alienation, professional deformation, self-concept.

Трудовая активность индивида предполагает когнитивную реорганизацию условий профессиональной деятельности в зависимости от соотношения внутренних и внешних детерминаций личности. Сбои в интернализации личностных и профессиональных аспектов труда могут привести к дефективному искажению восприятия самости (деперсонализации) и

отсутствию удовлетворительных социальных интеракций (одиночеству на рабочем месте), провоцирующих профессиональную атрофию.

Деперсонализация – это расстройство/трансформация самосознания, которое в зависимости от степени выраженности может проявляться как в осознании потери чувства собственного «Я» и искажении восприятия собственной личности, так и в ее полной утрате [1, с. 62]; мучительное переживание отсутствия эмоциональной включенности в профессиональные отношения [2, с. 9]. Характеризуется ощущением нереальности окружающего мира и собственной личности, отсутствием или притуплением чувства любви, привязанности, тоски, гнева, жалости, голода, сна, боли, температурной, тактильной, проприоцептивной чувствительности [3, с. 70]; выступает средством защиты от чувства вины, болезненных аффектов, конфликтов, внутриличностных противоречий [4].

Искаженное самовосприятие провоцирует индивидов к бредовой интерпретации своей действительности. Люди с симптомами деперсонализации находятся в постоянном поиске «врагов», анализируют свои взаимоотношения с окружающими, совершают реальные действия с целью «освобождения» от потенциального гипнотического «воздействия». Совокупность подобных действий и реальных взаимоотношений с людьми называют «бредом воздействия». Бред воздействия перестраивает ценностную систему личности и негативно влияет на характер взаимоотношений с людьми [5, с.104].

Традиционно деперсонализацию подразделяют на аутопсихическую (нарушение восприятия своего «Я» (собственной личности)), аллопсихическую или дереализацию (искаженное восприятие внешнего мира) и соматопсихическую (искривленная перцепция своего тела и его функций) [6].

Согласно концепции трехфакторной модели эмоционального выгорания Маслача и Джексона (1986) [7], деперсонализация выступает одной из составляющих синдрома психического выгорания и олицетворяет деформацию (обезличивание) отношений с людьми, формирование негативных, циничных, безразличных установок по отношению к коллегам, подчиненным, клиентам и

т.п. Анализ составляющих психического выгорания преподавателей высшей школы показал доминантность деперсонализации среди эмоционального истощения и редукции профессиональных достижений [2].

Перлман и Хартман (1982) определили деперсонализацию как одну из трех составляющих профессиональной деформации, отметили скрытый характер данного явления, проявляющийся во внутренне останавливаемом раздражении [8].

Деперсонализация является одним из защитных механизмов сознания от травмирующих факторов действительности, находящим выражение в дегуманизации отношения к объектам своей деятельности: холодности, формализации контактов, черствости, цинизме [9]. Возможно вывести следующие защитно-адаптационные функции деперсонализации [1, с. 64]:

- искажает, отрицает, трансформирует восприятие реальности, чтобы остановить потенциальную угрозу для человека;

- защищает идентичность личности при воздействии стрессового фактора посредством отчуждения, отстранения от собственной личности, эмоционально-ценностного компонента.

Отчужденность от трудового коллектива, отторжение средств социальной коммуникации являются компонентами одиночества на рабочем месте. Одиночество на рабочем месте – это хронический эмоциональный стресс, испытываемый на работе в случае отсутствия социальной среды, необходимой для установления эмоциональной близости, социальной интеграции [10]; состояние душевной горечи, возникающее вследствие недоступности качественных профессиональных взаимоотношений [11].

Осознание человеком своей исключительности и автономности развивается в процессе индивидуализации. Следование усвоенным идеалам и образцам, не прошедшим глубокой интериоризации, приводит к возникновению существенного рассогласования между тем, как хотелось бы поступать, и тем, как надо это делать, то есть к разрыву между «истинным Я» и «обобщенным другим». Когда человек решается на самопознание и самопринятие, то есть готов

открывать свои истинные качества, возможности, способности, он все дальше удаляется от общественного идеала и все больше рискует обнаружить себя в одиночестве. Стоит индивиду устранить «охранительные барьеры» на пути к собственному «Я», полагая, что собственная истинность и искренность обеспечат ему полноту общения с другими людьми, как он оказывается «жертвой одиночества» [12, с. 20-21].

Одиночество на рабочем месте исследуется в контексте следующих двух аспектов: эмоциональное одиночество и социальное одиночество [13]. Эмоциональное одиночество определяется как отсутствие у человека тесной эмоциональной привязанности, чувства близости по отношению к другим; находит свой выход во внутренней пустоте, тревоге, обеспокоенности. Социальное одиночество характеризуется недоступностью приемлемой социальной среды и проявляется во всевозрастающем чувстве собственной маргинальности [14]. Также выделяют следующие виды одиночества, предопределяющие факторы формирования данного феномена: 1) *maestum et praeteritum* – негативная трактовка прошлого опыта; 2) *maestum et praesentia* – отрицательное восприятие настоящего; 3) *interior causa* – личностные качества, трактуемые как причина одиночества [15, с. 2026].

Среди четырех типов одиночества, выделенных Садлером и Джонсоном (1989), космический тип одиночества, характеризующийся разрывом человека с собственным «Я», с самим собой, соприкасается с деперсонализацией. Данный тип одиночества близок к самоотчуждению, когда индивид осознает существенную неравномерность развития аспектов «Я» [16].

Одиноким человеком исключительным образом сосредоточен на личностных переживаниях, проблемах и конфликтах. Установлена взаимосвязь одиночества и самооценки личности, выявлена связь одиночества с заниженной самооценкой. Низкая самооценка порождает внутреннее самоотчуждение человека, сопровождающееся установками и поведенческими тенденциями, затрудняющими межличностное общение [12]. Отчуждение человека от самого себя приводит к «разделению человеческого «Я», к деперсонализации личности.

Эта форма возникает вследствие внешней проявленности Я и ответного восприятия Другого. Данная стадия отчуждения приводит к глубокому экзистенциальному одиночеству. «Я» никто, меня не существует как «Я» [17, с. 42]. Таким образом, самоотчуждение как следственный детерминант одиночества граничит с деперсонализацией.

Устойчивая Я-концепция в сочетании с принятием собственной индивидуальности - значительный фактор психологической стабильности, отсутствия одиночества [18, с. 125] и деперсонализации. Функция Я-концепции личности заключается в познании и осознании самого себя, своего предназначения, регуляции и интеграции поведения и деятельности [19, с. 122]. Я-концепция имеет две стороны «Я», одна из которых «сознающее Я» (I), другая – «Я как объект» (Me) [20]. Деперсонализацию можно расценивать как деструктивную часть структуры «Я как объект» (Me) ввиду концепции отстраненности самовосприятия, «видения извне». Одиночество на рабочем месте может интерпретироваться как компонент «сознающего Я» (I) из-за нацеленности личности на имманентное переживание.

Я-концепция имеет когнитивный механизм защиты, поддерживающий ее целостность, стремление к самореализации и предупреждающий дезорганизацию психической деятельности и поведения. Когнитивный механизм психологической защиты включает в себя уход (прекращение контактов, взаимодействий), изгнание (вытеснение источника воздействия), блокировку (ограждение психики от внешнего воздействия), управление (контроль над процессом взаимодействия), замирение (искажение, сокрытие или сокращение информации) и игнорирование (искаженное восприятие потенциальной угрозы, исходящей из источника информации) [21]. Для деперсонализации преимущественно характерны блокировка, замирение и игнорирование; для одиночества на рабочем месте действительны уход, изгнание и игнорирование. Параллельное присутствие игнорирования объясняется системой защиты, предполагающей отрицательное подкрепление индивидуальности и нейтрализацию потенциальной внешней угрозы во имя сохранения

уникальности личности на фоне дестабилизирующих внутриличностных переживаний.

Деперсонализация и одиночество на работе являются составляющими профессиональной деформации личности и выступают взаимодополняющими защитными процессами я-концепции, включающимися в контексте минимизации отрицательных переживаний и неприятных эмоций, связанных с трудовой деятельностью.

Библиографический список

1. Богданова М.В., Городовых Э.В. Деперсонализация как защитно-адаптационный механизм, направленный на сохранение эго-идентичности // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. - С. 61-65.
2. Сурженко Л.В. Синдром психического выгорания преподавателей высшей школы: ценностно-смысловой аспект: монография. - Краснодар: КубГАУ, 2014.
3. Королева Е.Г., Василенко О.И. Деперсонализация - дереализация в рамках невротического расстройства. Случай из практики // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. 2011. № 2. - С. 69-70.
4. Castillo R.J. Depersonalization and meditation // *Psychiatry*. 1990. Vol. 53. – P. 158-168.
5. Косырев В.Н. Клиническая психология: Учеб.-метод, комплекс для преподавателей и студентов факультетов психологии. - Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2003.
6. Нуллер Ю.Л. Депрессия и деперсонализация. - Ленинград: Медицина, 1981.
7. Боева А.В., Руженков В.А., Москвитина У.С. Синдром эмоционального выгорания у врачей-психиатров // Научные ведомости. Серия Медицина. Фармация. 2013. № 11(154)(22). - С. 6-12.
8. Полякова О.Б. Категория и структура профессиональных деформаций // Национальный психологический журнал. 2014. № 1(13). - С. 57-64.
9. Чутко Л.С., Козина Н.В. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты. 3-е изд. - Москва: «МЕДпресс-информ», 2015.
10. Rook K. Promoting social bonding: Strategies for helping the lonely and socially isolated // *American Psychologist*. 1984. № 39(12). - P. 1389-1407.
11. Wright S.L., Burt C.D., Strongman K.T. Loneliness in the workplace: Construct definition and scale development // *New Zealand Journal of Psychology*. 2006. № 35(2). - P. 59-68.
12. Гасанова П.Г., Омарова М.К. Психология одиночества. - Киев: Общество с ограниченной ответственностью «Финансовая Рада Украины», 2017.
13. Weiss R.S. Loneliness: The experience of emotional and social isolation. - Cambridge: MIT Press, 1973.
14. Корчагина С.Г. Психология одиночества. - Москва: Московский психолого-социальный институт, 2008.
15. Колесникова Г.И. Феномен Одиночества: Понятие, Классификация, Экзистенциальный Смысл // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2 (часть 9). – С. 2024-2027.
16. Садлер У.А., Джонсон Т.Б. От одиночества к аномии // *Лабиринты одиночества*. Пер. с англ. /Сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. – Москва: Прогресс, 1989. - С. 21-52.
17. Корнющенко-Ермолаева Н.С. Одиночество и формы отчуждения человека в современном мире // *Вестник Томского государственного университета*. 2010. № 332. - С. 40-43.

18. Любякин А.А. Психология одиночества и проблемы адаптации личности // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2015. № 4 (144). - С. 122-127.

19. Сокольская М.В., Коростелева И.К. Формирование Я-концепции личности профессионала в процессе учебно-профессиональной деятельности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 3. - С. 121-128

20. Джеймс У. Психология – Москва: Педагогика, 1991.

21. Долгова В.И., Кондратьева О.А. Психологическая защита – Москва: Издательство Перо, 2014.

О ПРЕДУБЕЖДЕНИЯХ В ОТНОШЕНИИ СФЕР ПРЕДПОЧТЕНИЙ ДРУГОГО

Сарбина Е.М.

СГУ имени Н.Г.Чернышевского

Аннотация. В данной статье проанализированы точки зрения на такие явления как предубеждения и дискриминация, изложена теоретическая гипотеза о существовании ранее подробно не исследованного типа предубеждений. В тексте приведено обоснование того, почему в современном обществе склонность людей к дискриминирующему поведению является травмирующей не только для жертв, но и для агрессоров, а также обозначены векторы дальнейшего изучения проблемы.

Ключевые слова: личность, Другой, группа, дискриминация, предубеждение, социализация, предпочтения.

WARNINGS REGARDING AREAS OF PREFERENCE

Sarbina E.M.

Abstract. The article considers different views on such phenomena as prejudice and discrimination including theoretical hypothesis of existence of previously unexplored type of prejudice. The article provides a rationale for why in modern society, the tendency of people to discriminate is traumatic not only for the victims, but also for the aggressors. The course for further research on the subject is also presented in the study.

Key Words: personality, Other, group, discrimination, prejudice, socialization, preferences.

Во все времена люди относились к не похожим на себя как минимум – настороженно, а как максимум – разворачивая целые войны. Объект нашей работы в обобщённом его виде – отличия, предубеждения и аттитюды – совершенно не является новым сам по себе, поскольку на различии людей основана даже отдельная научная область. Однако данная статья посвящена относительно узкому и очень конкретному направлению дискриминации, которое исследователи несправедливо обходят вниманием – предубеждения в отношении сфер предпочтений Другого.

Обратимся предварительно к основным понятиям – предрассудку, дискриминации и дискриминационной установке – с точки зрения социальной психологии. Как правило, первые два понятия используются совместно, поскольку первое содержит установку и является собой некое отношение, а второе – поведенческое понятие. Итак, по определению Оксфордского толкового словаря по психологии (под ред. А.Ребера, 2002) [5], предубеждение – это

негативное отношение к определенной группе людей, основанное на отрицательных чертах, которые, как считается универсально проявляются у всех членов этой группы. Термин «дискриминация» применяется к негативным действиям, направленным против таких целевых объектов или жертв предубеждений. (Р. Корсини, А. Ауэрбах, 2006) [6]. Дискриминационная установка рассматривается как предрасположенность личности к поведению, направленному на ограничение активности и лишение определенных прав других людей, основанная на предыдущем опыте социализации, регулирующая целостное отношение и поступки человека к представителям аутгрупп. (Р.М.Шамянов, 2018) [7].

Цель написания статьи – рассмотреть специфику предубеждений в современной реальности, а также конкретное направление дискриминации – в отношении сфер предпочтений, проанализировав сферы жизни, в которых оно проявляется наиболее ярко, и сформулировать ряд идей о дальнейшем направлении исследований.

Социум, являясь структурированной системой с над персональными требованиями к его членам, задаёт требуемые параметры поведения человека и групп. Можно признать, что социум имеет право устанавливать рамки на *внешнюю форму* (вид и поведение), это вполне оправданно как исторически, так и биологически, и несмотря напорой субъективное переживание несправедливости, за право нахождения в социуме человек должен гарантировать ему отсутствие попыток его разрушить. Однако это не объясняет стараний социума в целом и отдельных людей в частности диктовать *внутреннее содержание* (мысли, эмоции или личностные характеристики). Если всмотреться в окружающую реальность пристальнее, станет очевидным: эта реальность перестала просто учить, как себя вести, и давно уже учит, чего хотеть, к чему стремиться, и – самое страшное и травмирующее – *что человек должен чувствовать*. Важным моментом здесь является то, что исследователи в области социальной психологии и социологии считают такое положение вещей результатом закономерного развития общества. Не случайно М.Мид считала, что

развитие общества связано не просто с культурным развитием, а конструированием культуры современности посредством социальных инструментов (Мид, 1988) [4]. Социально одобряемые и неодобряемые эмоции существуют давно, хотя и сложно сказать, на каком этапе развития человечества они возникли. Например, можно предположить, что в первобытном мире не было осуждения за отсутствие или наличие слёз, смеха, гнева и т.п. в определённых ситуациях. Появившись в какой-то момент, контроль над внутренним миром Другого меняет формы проявления, но не исчезает.

Современный мир, казалось бы, привык к невероятному разнообразию людей любых цветов кожи и волос, формы глаз, лица и тела, взглядов на жизнь и способов жить, и люди проявляют своё Я всё более активно и порой даже вычурно. Проблема «дискриминации непохожих» постепенно переходит на другой, скрытый уровень, опасный как для жертв дискриминации, так и для самих носителей дискриминационных установок. Как отмечает В.А.Лабунская, дискриминация Других приобретает все более изощренный характер, она маскируется под разные «одежды» (Лабунская и др., 2018) [8]. Наиболее популярным социально одобряемым поведением считаются толерантность и принятие, дружелюбная расположенность ко всем, независимо от социальной группы или особенностей личности. Люди привыкают к этим требованиям и всячески ведут себя «приемлемо», стараясь как можно «более чем одинаково» улыбаться темнокожим, инвалидам, гомосексуалам и альбиносам, например.

Согласно подходу, описанному в теории групповых норм (Крэндалл, Эшлман, О'Брайан, 2002) [9], предубеждение можно классифицировать на подавляемое и выражаемое. Подавляемая предубежденность является комбинацией внутренней враждебности и социальных норм, запрещающих её открытое выражение. Подавляемое предубеждение связано с глубоким конфликтом между желанием выразить эмоцию и, в то же время, желанием сохранить свои ценности и свою же Я-концепцию, конфликтующую с самим существованием предубеждения. (Крэндалл, Эшлман, 2003) [10]. Помимо того, что человек оказывается зажат между собственной естественной реакцией и не

одобряющим это обществом, он также зажат между своей реакцией и самим собой, своим представлением о себе, как о человеке хорошем, здравомыслящем и имеющем широкие взгляды. В стремлении хоть как-то совладать с этим мучительным внутренним конфликтом, человек может поступаться одной из сторон полностью в пользу другой, или пытаться подчинить их проявление неким правилам (имеется в виду, к примеру, тоукенизм).

Идея «не судить человека по тому, кем он родился» сама по себе не нова, но человечество, казалось бы, продвинулось дальше в том числе в приятии тех, кто свою инаковость конструирует сам. В качестве универсальной максимы она напоминает торжество гуманизма и автоматически воспринимается как нечто этически правильное, но: поперёк этому выплывает пара аспектов, на которые стараются не обращать внимания, и они же рушат гипотетическую приятную картину мира.

Во-первых, вопрос о том, стоит ли судить человека по тому, кем он кажется на первый, второй и даже десятый взгляд, является спорным, однако к такой позиции привыкли, приучаемые различными агентами социализации, включая народные мудрости вроде «встречают по одежке», а также отсутствием альтернативных достаточно простых способов социального познания. Социальная категоризация действительно имеет незаменимые функции (Дж. Тёрнер, 1981) [11], и отнесение людей к различным группам на основании внешнего вида происходит максимально быстро. Дальнейшие уточнения (в случае, если общая категория была выбрана верно) происходят на более глубоких уровнях, связанных с поведением, истинными чертами характера и, наконец-таки, предпочтениями.

Во-вторых, не является тайной, что упомянутое выше поведение как таковое у здоровых людей подконтрольно сознанию. Достаточно подробно описаны неосознаваемые процессы (Ю. Гиппенрейтер, 1996) [2], их существование принято и одобрено общественным сознанием и не порицается при проявлении (и уж тем более признаётся факт наличия бессознательного, подробно описанного З. Фрейдом). Сложность возникает на том этапе отражения

мира, когда происходящие внутри процессы человек *осознаёт* – он начинает *ошибочно* считать подконтрольным всё, что способен разглядеть и осознать. То есть, человек проводит аналогию: если, осознавая своё поведение, я способен его контролировать, значит, если я осознаю эмоцию или мысль, они должны быть мне так же подконтрольны. Конечная схема внутреннего конфликта и внешней дискриминации выглядит следующим образом:

1. понимание человеком того, что предубеждение/эмоция провоцирует на социально неодобряемое поведение (избегание, агрессию и т.п.)

2. смещение точки внимания – вместо того, чтобы изменить своё поведение и ограничиться этим, человек считывает свою эмоцию как так же социально неодобряемую, и старается изменить и её

3. поскольку попытки это контролировать напрямую тщетны (А. Бурно, 2015) [1], человек терпит провал, но продолжает стараться

4. внутреннее напряжение нарастает, не находя выхода; встроенная самозащита психики ищет способ разрядки

5. защитные механизмы предлагают огромное количество вариантов замещения и гиперкомпенсации

6. плохо структурированная негативная эмоция ищет точку приложения... И дальнейшее разнообразие проблем вытекает именно из шестого пункта. Внутреннее напряжение может приобрести форму генерализованных агрессии, депрессии или тревожности, а может сохранить своё «дискриминационное» начало, но изменить объект – потребность в осуждении осталась, но осуждать и обсуждать стоит что-нибудь другое.

Страх перед «непохожестью» вырабатывался и укреплялся столетиями, и действительно полностью преодолеть его всего лишь усилием воли представляется нереальным. Но люди, лишённые возможности напрямую, без риска для себя и своего статуса, проживать и выражать страхи и опасения в адрес «прирождённо непохожих», ищут новые области, предвзятое отношение к которым не понесёт за собой такой опасности.

Благодаря интернету (или, с пессимистической точки зрения, «из-за интернета») стало очень заметно это новое направление формирования предубеждений – предубеждения по предпочтениям - предпочтениям в деятельности, в активности, включая разнообразные увлечения, в объектах культуры, профессиональной деятельности и даже отчасти во взаимоотношениях с другими людьми.

В отличие от иных предубеждений, связанных с врожденными или приобретенными условно пассивными качествами, как, например, цвет кожи, возраст, этническая или религиозная принадлежность, в данном случае речь идет о предубеждениях, связанных с сознательным выбором человека, его субъектностью и, соответственно, субъектной позицией, его волей, благодаря которой он осуществляет свой выбор. Эта область дискриминации связана с социализацией индивида и внешне она может выглядеть как «социальная коррекция» каких-либо не соответствующих общественным «правилам» проявлений Другого – начиная с его установок и заканчивая последовательным поведением, включающим в себя выбор предпочтений. Если внешние и конституциональные данные осудить прилюдно нельзя («вы что, человек ведь не виноват!»), то сферы его жизни, более очевидно зависящие от выбора и воли, вполне можно порицать – «сам виноват, что это делает». И действительно, социальная реакция на предубеждения, затрагивающие «не зависящие от человека» качества, самая заметная и острая. Однако такой подход, по мнению Крэндалла, Эшлман и О'Брайан (2002) [9], является ограниченным, поскольку обеспечивает изучение какого-то одного вида предубеждения, а не общего психологического феномена. Касательно общего феномена, вполне логично было бы предположить, что потребность в разделении на «мы/они», когда-то обусловленная необходимостью для выживания, закрепилась сама по себе, вне острого контекста, и требует удовлетворения любым образом.

Для того, чтобы удостовериться в наличии такого феномена как «предубеждения по увлечениям», было проведено небольшое исследование. На основании анализа проблемы с точки зрения социальной психологии мы

предположили, что напрямую указывать цель исследования равноценно его провалу: испытуемые будут стараться продемонстрировать социально одобряемую широту взглядов и отсутствие предубеждений. Однако, проявив поддержку в адрес их предубеждений, мы с большей вероятностью получим объективную картину.

В бланке, предложенном 17 испытуемым, мы попросили участников описать своё мнение касательно различных групп фанатов: людей, которые слушают поп-музыку, классику, разные виды рока, каких-то конкретных исполнителей и т.д., и указали, что целью исследования является именно выявление специфических черт каждой из групп фанатов.

Истинной целью было обнаружить существование или отсутствие предрассудков, связанных с выбором человеком предпочитаемой музыки, как таковых. При этом, по окончании заполнения бланков, истинная цель проведения опроса была озвучена каждому. Испытуемые при этом делились на две группы:

- 1) те, кто сразу говорили, что «вспоминали и придумывали» какие-то предубеждения, связанные с фанатами определённых типов музыки, полностью признавая независимость остальных качеств личности от сферы её предпочтений;
- 2) те, кто в процессе дальнейшего обсуждения, хоть и соглашаясь с тем, что «это ещё не всё, что важно», продолжали хранить убеждение в относительно стойких и одинаковых характеристиках групп фанатов (чаще некоторых отдельных, чем всех сразу).

Интересно то, что первая группа людей, будучи хоть и свободными от воздействия подобных предрассудков на их поведение, тем не менее, эти предрассудки знает, и касательно одних и тех же групп они вполне соотносятся у разных испытуемых. То есть, предубеждения о людях, существующие на основании их предпочтений, сформированы в общественном сознании – более того, они сформированы достаточно чётко для того, чтобы выделить и конкретизировать их.

В результате анализа социально-психологической литературы и проведения пилотного исследования, мы можем с уверенностью говорить о том, что гипотеза о наличии «предубеждений по предпочтениям» может быть подтверждена. В связи с тем, что тема любых предрассудков в современном мире достаточно остра, и склонность к предубеждениям причиняет неприятности уже не только дискриминируемым группам, но и самим дискриминирующим, планируется дальнейшее исследование этой темы. Прежде всего, в поле внимания окажутся механизмы формирования предубеждений по предпочтениям, классификация как механизмов, так и самих предубеждений, изучение исследований и психологических экспериментов учёных в этой области, а также разработка стратегий по нивелированию негативных последствий дискриминации для личности и жертвы, и агрессора.

Библиографический список

1. Бурно А.М. Терапия пустого усилия. [Электронный ресурс]. 2005.URL: <https://www.litres.ru/anton-markovich-burno/terapiya-pustogo-usiliya-kognitivno-orientirovannyi-podhod-k-bystromu-oblegcheniu-dushevnoy-boli/>.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций — М.: «ЧеРо», при участии издательства «Юрайт», 2002. — 336 с.
3. Ениколопов С.Н., Мешкова Н.В. Направления исследования предубеждённости в современной психологии. // Толерантность в подростковой и молодежной среде. Труды по социологии образования. Т. IX . Вып. XVI / Под ред. В.С. Собкина. — М.: Центр социологии образования РАО, 2004. — 224 с.
4. Мид М. Культура и мир детства : избранные произведения / М. Мид. – Москва : Наука, Главная редакция восточной литературы, 1988. – 429 с. : ил. – (Этнографическая библиотека) . – URL:<http://psichlib.ru/inc/absid.php?absid=10118>. – 27 усл. печ. л.
5. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера. [Электронный ресурс]. 2002. URL: <https://vocabulary.ru/slovari/oksfordskii-tolkovyi-slovar-po-psihologii.html>.
6. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. - СПб.: Питер, 2006. — 1096 с.
7. Шамионов Р. М. Формирование дискриминационных установок личности в процессе ее социализации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2. С. 129-133.
8. Этнолукизм: эмпирическая модель и методы исследования. Коллективная монография. / А.А. Альперович, А.А. Бзезян, В.А. Лабунская, Д.В. Погонцева. Под научной редакцией проф. В.А. Лабунской. — Ростов-на-Дону: Издательство Мини Тайп, 2018. — 258 с.

9. Crandall, Eshleman and O'Brien. Social Norms and the Expression and Suppression of Prejudice: The Struggle for Internalization //Journal of Personality and Social Psychology. 2002. Vol.82. P.359-378.

10.Crandall, Eshleman. A Justification–Suppression Model of the Expression and Experience of Prejudice // Psychological Bulletin. 2003. Vol. 129, №. 3. P.414–446.

11.Turner J. Some considerations in generalizing experimental social psychology. - In: Progress in applied social psychology / Ed. G. M. Stephenson, J. H. Davis. L.:Wiley, 1981.P.3-34.

ПРИМЕНЕНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ КАРТ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ СЛУХА

Селиванова Ю.В.

доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики СГУ имени Н.Г. Чернышевского
juliaselivanova@mail.ru

Федяшина Н.

магистрант 1 курса, 192 гр., профиль «Дефектология», СГУ им. Н.Г.Чернышевского,
fedyashina1978@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются способы формирования универсальных учебных действий у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уроках предметно-практического обучения.

Ключевые слова: обучающиеся с нарушением слуха, универсальные учебные действия, учебная деятельность, младший школьный возраст

THE USE OF SUBJECT MAPS IN TEACHING PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT

Yu.V. Selivanova

N. Fedyashina

Annotation. The article analyzes the ways of formation of universal educational actions in schoolchildren with disabilities in the lessons of subject-practical training.

Keywords: students with hearing impairment, universal educational activities, educational activities, primary school age

В настоящее время особую актуальность приобретают вопросы организации процесса образования и способы взаимодействия с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья. «Наше общество постепенно становится всё более внимательным к людям, испытывающим особые потребности. Одним из векторов поиска в данном направлении мы считаем вариативность – в широком и узком смыслах» [1].

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование у школьников универсальных учебных действий настолько прочно, чтобы они могли применять их и в процессе обучения, и в дальнейшей самостоятельной жизни. Это в полной мере должно реализоваться в процессе обучения детей, имеющих нарушение слуха. Варианты получения школьного образования глухими, слабослышащими и позднооглохшими детьми

представлены в утвержденном в 2015 году Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [2].

Основным объектом оценки метапредметных результатов служит сформированность ряда регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий (УУД), т.е. таких умственных действий глухих обучающихся, которые направлены на анализ и управление своей познавательной деятельностью и составляют основу для образования [3].

Основное содержание оценки метапредметных результатов включает: - способность обучающегося принимать и сохранять учебную цель и задачи; умение планировать собственную деятельность и искать средства её осуществления в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации; умение контролировать, оценивать и корректировать свои действия, проводить самооценку и учитывать характера ошибок, проявлять инициативу и самостоятельность в обучении; умение осуществлять поиск, сбор и выделение существенной информации из различных источников; умение использовать знаково-символические средства для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебно-познавательных и практических задач; способность к осуществлению логических операций сравнения, анализа, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установлению аналогий, отнесению к известным понятиям; умение сотрудничать с педагогом и сверстниками при решении учебных проблем, принимать на себя ответственность за результаты своих действий [4].

Решение этих задач начинается буквально с первых дней пребывания ребенка в школе. Во многом от педагога зависит успешность овладения обучающимися универсальными учебными действиями.

Уроки предметно-практического обучения (ППО) являются опорными для формирования системы универсальных учебных действий обучающихся начальной школы: личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных.

Личностные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки, события с принятыми этическими нормами, умение выделять нравственный аспект поведения).

Регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся: целеполагание, планирование, контроль и самоконтроль, оценка, саморегуляция.

Познавательные универсальные действия включают: общеучебные, логические, знако-символические, а также постановку и решение проблемы. Они основываются на сформированности логических операций: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация.

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, умение вступать в диалог, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми [3].

Предметно-практическая деятельность, включенная в учебный процесс, способствует достижению максимального эффекта в реализации развивающих и коррекционных задач при обучении слабослышащих детей. [5].

На уроках предметно-практического обучения в качестве средства повышения эффективности учебного процесса можно использовать предметные карты. С помощью карт указывается последовательность изготовления объекта вплоть до получения конечного результата, то есть отражается модель действия [6].

Предметные карты, как и другие виды учебных карт, выполняют три функции: познавательную, планирующую, контрольную. Значение использования предметных карт состоит в том, что они:

- позволяют познакомить учащихся с объектом деятельности, его строением, формой, величиной, цветом и т.д.;
- помогают проследить ход изготовления изделия в логической последовательности, т.е. формируют умения планирования;
- учат отбирать необходимые для работы материалы и инструменты;

- позволяют осуществлять пошаговый, пооперационный и заключительный контроль за изготовлением объекта;
- могут быть использованы в качестве опоры при формировании речевой деятельности учащихся.

Ниже приведем *этапы работы* с предметными картами в школе для обучающихся по адаптированным образовательным программам .

На *первом этапе* после рассматривания образца изделия, например, яблока, выставляется первая предметная карта. Сопряжено с учителем читается табличка с поручением, которая потом подкладывается под карту.

ВОЗЬМИТЕ БУМАГУ

После этого следует показ действия педагогом. Учащиеся выполняют поручение и отчитываются с опорой на табличку.

Я ВЗЯЛ(А) БУМАГУ

Сначала карты предъявляются поочередно. После освоения детьми практических и речевых действий карты, отражающие процесс работы, младшим школьникам предлагаются для восприятия одновременно сразу две карты, и ученики работают с ними последовательно, переходя от одной к другой. Затем работа с предметными картами ещё более усложняется. Карты и таблички с поручениями даются вперемешку. Учащиеся находят первую карту, выполняют действие, отчитываются, потом находят вторую карту и т.д.

На этом же этапе дети учатся отбирать необходимые для работы материалы и инструменты. Учитель дает установку: «Будем обводить» и выделяет первые три карты. По просьбе педагога учащиеся отбирают бумагу, шаблон, карандаш. После выполнения задания и отчета о проделанной работе, дается новая установка: «Будем вырезать» и снова обращается внимание на предметную карту. Учащиеся отбирают ножницы, а затем при установке «Будем клеить», кисточку и клей. Подобная организация работы исключает такие ошибки, как пропуск учащимися того или иного материала или инструмента, называние лишнего. Особенно важно на первом этапе обучения научить детей

правильно определять все необходимое для именно той работы, которой они собираются заниматься.

На начальном этапе работы активизируется речевая деятельность детей. Речевые высказывания детей становятся осознанными благодаря тому, что общая картина деятельности вырисовывается нагляднее и становится понятнее детям.

Таким образом, на первом этапе школьники должны научиться

- работать с предметными картами;
- синхронно сочетать речевые высказывания с действиями на карте и с собственными практическими действиями;
- определять материалы и инструменты, необходимые для работы;
- отчитываться о каждой операции с опорой на карты и письменные таблички;
- контролировать себя в процессе работы[6].

Сравнивая выполняемые действия с предметной картой в процессе и после каждого этапа работы, учащиеся практически осваивают способы действий контроля, что чрезвычайно важно для выработки у них навыка самоконтроля.

На *втором этапе* предметные карты становятся менее подробными, однотипные операции объединяются в одной карте. Например, при аппликации животных (мишки, или зайки) используются всего три предметные карты, не считая образца изделия. Каждая карта предусматривает три инструкции:

ОБВЕДИТЕ ТУЛОВИЩЕ	ВЫРЕЖЬТЕ ТУЛОВИЩЕ	НАКЛЕЙТЕ ТУЛОВИЩЕ
ОБВЕДИТЕ ГОЛОВУ	ВЫРЕЖЬТЕ ГОЛОВУ	НАКЛЕЙТЕ ГОЛОВУ
ОБВЕДИТЕ ЛАПЫ	ВЫРЕЖЬТЕ ЛАПЫ	НАКЛЕЙТЕ ЛАПЫ

Учащиеся поочередно выполняют поручения и отчитываются: «Я обвел(а) туловище», «Я вырезал(а) голову», «Я наклеил(а) лапы». На этом этапе учащиеся учатся отбирать материалы и инструменты с опорой на предметные карты.

Третий этап работы с предметными картами – это расстановка учащимися карт, данных в произвольном порядке. Учащиеся на уроке сначала расставляют карты по порядку, затем подбирают к ним таблички-поручения.

К таким урокам подготавливаются большие предметные карты, где однотипные операции объединяются в одну, и несколько маленьких, где каждое поручение представлено отдельно. Здесь, как раз можно и нужно давать детям попробовать себя в роли учителя. Вызванный ученик выбирает предметные карты "с поручением", выполняя роль педагога. Например, задание:

ОБВЕДИТЕ

Маленький учитель давал поручение всему классу. После выполнения задания, одноклассники давали словесный отчет о проделанной работе.

<i>Поручение учителя</i>	<i>Действия и вербализация обучающихся</i>
ОБВЕДИТЕ ТУЛОВИЩЕ	Я ОБВЕЛ(А) ТУЛОВИЩЕ
ОБВЕДИТЕ ГОЛОВУ	Я ОБВЕЛ(А) ГОЛОВУ
ОБВЕДИТЕ ХВОСТ	Я ОБВЕЛ(А) ХВОСТ
ОБВЕДИТЕ ЛАПЫ	Я ОБВЕЛ(А) ЛАПЫ

Аналогично проводится работа и с поручениями.

ВЫРЕЖЬТЕ	НАКЛЕЙТЕ
-----------------	-----------------

Каждую новую группу поручений дает другой «маленький учитель». Перед каждой операцией дается установка, а после выполнения – отчет.

БУДЕМ ВЫРЕЗАТЬ	МЫ ВЫРЕЗАЛИ
-----------------------	--------------------

Такую работу можно проводить не только с «маленьким учителем», но и при работе парами, группами учащихся (командами).

Четвёртый этап работы с предметными картами – это написание заявки, плана и отчёта с опорой на карты. Школьники знакомятся со словами план, заявка, отчёт и учатся составлять их. Для активизации мыслительной

деятельности учащихся и поддержания познавательного интереса при составлении плана, заявки и отчёта можно применять перфокарты, деформированные планы, планы с недостающими пунктами, составление плана или отчета из разрезного текста.

Когда дети достаточно хорошо усвоили материал, предметные карты могут изменяться. Их можно использовать как сигнальные карты, как символы.

Например:

ОБВЕСТИ		ВЫРЕЗАТЬ		НАКЛЕИТЬ	
					

По мнению педагогов, работающих с детьми с нарушениями слуха, использование предметных карт способствует более эффективному усвоению ими учебного материала. Благодаря использованию предметных карт учащиеся могут производить простейший анализ объекта, анализировать ситуацию и прикидывать, какие материалы и инструменты им понадобятся, планировать последовательность операций по изготовлению изделия, осуществлять поэтапный контроль за изготовлением изделия, производить отчет о проделанной работе, учатся адекватно оценивать свою деятельность

Библиографический список

1. Павлова Н.В. Вариативные средства развития коммуникативных компетенций обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Гуманизация образовательного пространства Материалы международной научной конференции [Электронное издание]. 2016. С. 735. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28157030>(дата обращения 09.10.2019).

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья". URL: <http://base.garant.ru/70862366/b89690251be5277812a78962f6302560/#ixzz668o4aRRw> Система ГАРАНТ: (дата обращения 09.10.2019).

3. Приложение N 1. Требования к АООП НОО для глухих обучающихся Система ГАРАНТ: URL: <http://base.garant.ru/70862366/b89690251be5277812a78962f6302560/#ixzz668o4aRRw> Система ГАРАНТ: (дата обращения 09.10.2019).

4. Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №1 г. Энгельса». Вариант – 1.2. Срок освоения – 5 лет Электронный ресурс. URL: <https://xn--1-glciqqlmz6ewbh.xn--1ai/%D1%81%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F/%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5/> (дата обращения 09.10.2019).

5. Горгиладзе Л. И. Использование предметно-практической деятельности при изучении начального курса математики слабослышащими учащимися // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №82-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-predmetno-prakticheskoy-deyatelnosti-pri-izuchenii-nachalnogo-kursa-matematiki-slaboslyshaschimi-uchaschimisya> (дата обращения: 24.09.2019).

6. Речицкая Е.Г.Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха: монография. Москва, 2017. . С42-43.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУРДОПЕДАГОГА С СЕМЬЁЙ РЕБЕНКА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

Соловьева О.В.

кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики СГУ имени Н.Г. Чернышевского
olvassol@mail.ru

Сиводина Ю.

магистрант 2 курса, 293 гр., профиль «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями слуха», СГУ им. Н.Г. Чернышевского,
sivodina.yulya@icloud.com

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты взаимодействия сурдопедагога с семьёй ребёнка в период его реабилитации после кохлеарной имплантации, обосновывается важность участия семьи в адаптации ребёнка к новым возможностям слуха, развитию слухового восприятия и речи.

Ключевые слова: сурдопедагог, сурдопедагогика, кохлеарная имплантация, реабилитация, развитие речи.

FEATURES OF INTERACTION OF THE SIGN LANGUAGE TEACHER WITH THE CHILD'S FAMILY AFTER COCHLEAR IMPLANTATION

Ol'ga V. Solovieva, Yu. Sivodina

Annotation. The article deals with the aspects of interaction between the deaf teacher and the child's family during his rehabilitation after cochlear implantation, the importance of family participation in the adaptation of the child to new hearing possibilities, the development of auditory perception and speech.

Key words: sign language teacher, principles of accounting, cochlear implantation, rehabilitation, speech and language development.

Актуальность научной статьи обуславливается тем, что семьи, имеющие детей с нарушениями слуха, представляют одну из наиболее уязвимых групп населения. В связи с отсутствием либо потерей слуха происходит грубое нарушение связи с социумом и культурой, как источником развития. Помимо этого, сильно нарушается связь ребёнка с родителями, так как в процессе перенимания социального опыта у членов семьи большую роль играет именно слух.

Современная медицина даёт надежду детям с нарушениями слуха, и родители соглашаются на проведение сложной хирургической операции – кохлеарной имплантации. Тем не менее, зачастую семья ребёнка не осознаёт, что операция – это не просто хирургическое вмешательство, но и трудный, долгий

период реабилитации после неё.

В первую очередь, сурдопедагогу необходимо наладить доверительный контакт с семьей ребёнка и обозначить важность всех этапов реабилитации. Родителям будет нужно достаточно долгое время следовать рекомендациям сурдопедагога, а также открыто говорить с ним о всех достижениях, трудностях и неудачах при работе с ребёнком в домашних условиях.

Необходимо, чтобы семья в полной мере осознавала свою роль в реабилитации и социализации ребёнка после кохlearной имплантации. Коррекционно-педагогическая работа специалистов может дать положительный результат только при тесном и эффективном сотрудничестве с родителями и близкими ребёнка. Ребёнок должен будет научиться слышать, понимать то, что сказано словами, и, конечно же, говорить [1].

Семья – это окружение, в котором ребёнок проводит наибольшее количество времени ежедневно. При этом, овладение ребёнком языковой системой в норме происходит в течение всего дня. Следовательно, несмотря на занятия с педагогами, для действительного результата одних занятий будет не достаточно.

Работа сурдопедагога с семьёй ребёнка начинается до кохlearной имплантации, но важным периодом подготовки является и время, пока ребёнок пребывает в клинике и восстанавливается после операции. Одним из важнейших аспектов является донесение до семьи и близких ребёнка невозможность гарантии точного перехода ребёнка к естественному поведению слышащего, обычной коммуникации и спонтанному речевому развитию. Необходимо также настроить семью на оказание систематической помощи ребёнку на всех этапах реабилитации после имплантации, обозначить сложности перестройки сложившихся и привычных всем форм коммуникации и взаимодействия. Немаловажным в реабилитации является создание эмоционально комфортной обстановки в доме, чтобы ребёнок мог постепенно адаптироваться к новым возможностям слуха, учиться с помощью речи и слуха взаимодействовать со всеми членами семьи в бытовой обстановке.

После подключения речевого процессора задачей сурдопедагога является научить родителей не только замечать, но и фиксировать в дневнике наблюдений изменения в поведении ребёнка, а именно – его непровольные и произвольные реакции на разнообразные звуки.

Важно сказать, что одну из наиболее важных ролей в реабилитации играют коррекционные занятия, и цель сурдопедагога состоит в максимальном вовлечении родителей ребёнка в данный процесс. Сурдопедагог должен показать родителям методику работы, продемонстрировать различные приёмы и способы налаживания эмоционального контакта с ребёнком для побуждения у него потребности в коммуникации и для развития взаимодействия с ним [2]. Семья ребёнка с помощью сурдопедагога должна осознать необходимость и заведомо определить будущий образовательный маршрут, чтобы он обязательно включал в себя психолого-педагогическое сопровождение ребёнка в новой среде естественного развития коммуникации и речи. Сурдопедагог также обязан помочь родителям подобрать образовательное учреждение в соответствии с выявленными им рекомендациями для дальнейшего обучения и социализации ребёнка.

В целях создания дополнительной моральной поддержки для родителей ребёнка, сурдопедагогу важно провести их знакомство с другими родителями, воспитывающими детей с кохлеарным имплантатом (далее – КИ). Родители способны оказывать взаимную поддержку друг для друга, делиться советом по развитию особенного ребёнка, о занятиях с ним, в решении учебных, психологических и социальных проблем, возникающих в процессе реабилитации и дальнейшей жизни ребёнка с КИ.

В целом, содержание работы сурдопедагога с ребёнком с КИ и его семьёй определяется логикой становления и развития взаимодействия слышащего ребёнка первого года жизни с близкими. Первым этапом работы сурдопедагога с семьёй ребёнка становится ориентировочная сессия, в ходе которой устанавливается эмоциональный контакт специалиста с ребёнком, проводится наблюдение и оценка наличия и качества взаимодействия ребёнка с КИ с

сурдопедагогом, а также выявляется характер взаимодействия семьи со своим ребёнком. В отношении семьи ребёнка, ориентировочная сессия является завершённой при регулярных активных попытках родителей наладить взаимодействие со своим ребёнком при помощи включения в работу сурдопедагога с ребёнком. На этом этапе сурдопедагог должен не только обозначить, но и показать на практике важность включения родителей в реабилитационный процесс даже во время занятий ребёнка с сурдопедагогом.

Следующим этапом становится первая сессия, целью которой является запуск эмоционального взаимодействия ребёнка с близкими на новой сенсорной основе. Ориентиром сурдопедагогу служит нормальный ранний слуховой и речевой онтогенез, который понимается в контексте становления и усложнения взаимодействия ребёнка с окружающим миром [3]. В течение первой сессии семья ребёнка должна оказать помощь, основываясь на рекомендациях педагога и особенностях общения сурдопедагога с ребёнком. Важными параметрами являются акцентирование интонации (помощь ребёнку в освоении смысловозначительной роли слов), намеренное утрирование ритмико-интонационной и темпо-ритмической стороны речи (утрированная мелодичность, напевность, смена громкости голоса, ярко выраженные модуляции голоса и т.д.). На этом этапе сурдопедагог целенаправленно вовлекает родителей ребёнка в эмоциональный диалог в процессе занятий, тем самым «обучая» родителей новым способам взаимодействия с ребёнком. Первая сессия считается завершённой по отношению к семье только тогда, когда в ходе занятий ребёнка с сурдопедагогом семья ребёнка не просто участвует в организованном эмоциональном диалоге с ребёнком, но и они сами являются инициаторами его создания, применяют на практике освоенные во время занятий способы эмоционального воздействия с ребёнком на новой сенсорной основе.

В ходе второй, третьей и четвёртой сессии при успешном включении родителей в процесс занятий, родители последовательно учатся воздействовать с ребёнком на основе понимания речи, вербальной коммуникации, способности родителей получать удовольствие от взаимодействия со своим ребёнком на

новой сенсорной основе [4].

Для определения действительной роли и особенностей взаимодействия сурдопедагога с родителями ребёнка после кохлеарной имплантации, нами было проведено исследование на базе школы-интерната и дошкольного отделения ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №1 г. Энгельса». В исследовании принимали участие родители детей с КИ, всего 8 человек. С помощью методов наблюдения, беседы и интервью, а также анализа медицинской документации было выявлено, что, во первых, только половине детей кохлеарная имплантация была сделана в возрасте до трёх лет, другой половине – после. Следовательно, у второй половины детей основной этап развития речи был уже упущен, что осложняет дальнейшую реабилитацию и коррекционную работу сурдопедагога с ребёнком, и его речь будет формироваться дольше. Следовательно, еще до проведения кохлеарной имплантации сурдопедагог должен был обозначить родителям все возможные риски и сложности реабилитации в послеоперационной период.

Оказалось, что родителям большей части детей не была предоставлена информация о возможности проведения кохлеарной имплантации от специалистов-сурдологов. Информацию родители получали случайно, из других источников. Не проведена была и дооперационная работа сурдопедагогов с родителями, не была оказана должная психологическая поддержка, не давалась в должной мере информация о проведении операции, её возможных результатах, особенностях периода реабилитации. Неосведомлённость родителей о сути операции привела к тому, что 90% родителей ожидали моментального результата сразу же после подключения имплантата, имея ошибочное представление о том, что ребёнок сможет сразу хорошо слышать, и развитие речи не вызовет проблем и нужды в длительном обучении и социализации ребёнка.

Выяснилось, что сурдопедагоги не проводили работу с семьёй ребёнка и после подключения КИ, родители также не были включены в коррекционные занятия. Сурдопедагоги лишь демонстрировали родителям часть заданий для выполнения в домашних условиях. Основная часть работы с ребёнком проводилась родителями дома, без сурдопедагога и его поддержки.

Исследование показало, что большая часть детей общается преимущественно при помощи жестового языка, используя устную речь лишь во время занятий. Тем не менее, основная масса родителей является довольной результатом, несмотря на то, что могут понимать своего ребёнка лишь на бытовом уровне. Родители считают полученный результат достаточным.

В качестве вывода проведённой работы можно обозначить, что работа сурдопедагога с семьёй ребёнка в периоды до и после проведения кохлеарной имплантации имеет множество особенностей, но она необходима, в надлежащем качестве и количестве. Сурдопедагог должен работать с семьёй ребёнка и в период реабилитации, а также оказывать поддержку в период после завершения реабилитации, так как семья не может самостоятельно, в полной мере оказать своему ребёнку коррекционную помощь без наличия соответствующей квалификации и образования.

Сурдопедагог должен обеспечить семью ребёнка необходимой информацией, помочь организовать план коррекционных занятий, подготовить и реализовывать программу домашнего обучения и настраивать семью на правильный подход к обучению и социализации ребёнка. Специалист должен обозначить и утвердить важность активного участия родителей и близких ребёнка в его речевой и слухоречевой реабилитации. Главная особенность подхода заключается в том, что сурдопедагогу необходимо объяснить семье возможность эффективной коррекционно-педагогической работы только при тесном и эффективном сотрудничестве сурдопедагога с родителями и другими членами семьи, близкими людьми ребёнка.

Библиографический список

1. Иванова Г.В. Работа с семьёй на диагностическом этапе подготовки к проведению кохлеарной имплантации, Издательство: Общество с ограниченной ответственностью "Центр развития научного сотрудничества" - Новосибирск / Психология и педагогика: Методика и проблемы практического применения – 2010. - № 12-1 – 55-57 с.
2. Сатаева, А.И. Первоначальный период работы с глухими дошкольниками после кохлеарной имплантации [Текст] / А.И. Сатаева // Дефектология. – 2012. – №2. – С. 50-62.
3. Баенская Е.Р. «Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст)». М.: Теревинф, 2007. С. 55.
4. Сатаева А. И.. Система работы сурдопедагога с детьми после кохлеарной имплантации: диссертация ... кандидата Педагогических наук: 13.00.03 / Сатаева Альбина

Ирековна; [Место защиты: ФГНУ Институт коррекционной педагогики Российской академии образования], 2016. С. 24. <http://www.dslib.net/korrekcion-pedagogika/sistema-raboty-surdopedagoga-s-detmi-posle-kohlearnoj-implantacii.html> (дата обращения: 24.09.2019).

5. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И Реабилитация ребенка с кохлеарными имплантами: «Точка запуска» новых слуховых возможностей. В сборнике: Дефектологическая наука - практике материалы I Всероссийского съезда дефектологов. 2016. 44-47 с.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В ПРАКТИКЕ СЛУЖБЫ ЗАНЯТОСТИ

Солоница М.А.

Ведущий специалист-эксперт отдела профориентации и профессионального обучения
незанятого населения Комитета по занятости населения Министерства занятости, труда и
миграции Саратовской области

m.solonotsa@mail.ru

Аннотация. Проблема осознанного выбора профессии по-прежнему сохраняет свою остроту и значимость. Трудность профессионального самоопределения заключается в том, что мир профессий и рынок труда постоянно меняются. Молодому человеку сложно понять, какие профессии актуальны, с кого брать пример и на что ориентироваться. Все острее становится задача подготовки молодежи к социально-экономическому активному отстаиванию себя в жестких условиях конкуренции, развития стрессоустойчивости не в рамках определенной профессии, а в трудовой деятельности в целом. В связи с профориентационная работа должна обеспечивать качественную подготовку школьников всех возрастов к профессиональному самоопределению. Наибольшее внимание следует уделять практической подготовке учащихся к сознательному выбору и получению профессии.

Ключевые слова: самоопределение, молодежь, служба занятости

THE PROBLEMS OF PROFESSIONAL SELFDETERMINATION OF STUDYING YOUTH AND WAYS TO SOLVE THEM IN THE PRACTICE OF THE EMPLOYMENT SERVICE

Abstract. The problem of conscious choice of profession still remains acute and important. The difficulty of professional self-determination lies in the fact that the world of professions and the labor market are constantly changing. It is difficult for a young person to understand what professions are relevant, from whom to take an example and what to focus on. The task of preparing young people for socio-economic active defense of themselves in the tough conditions of competition, the development of stress resistance not within a certain profession, but in the workplace as a whole is becoming more acute. In this regard, career guidance work should provide quality training for students of all ages to professional self-determination. The greatest attention should be paid to the practical preparation of students for conscious choice and obtaining a profession.

Keywords: self-determination, youth, employment service

Проблема осознанного выбора профессии по-прежнему сохраняет свою остроту и значимость. Трудность профессионального самоопределения заключается в том, что мир профессий и рынок труда постоянно меняются. Молодому человеку сложно понять, какие профессии актуальны, с кого брать пример и на что ориентироваться. Все острее становится задача подготовки молодежи к социально-экономическому активному отстаиванию себя в жестких условиях конкуренции, развития стрессоустойчивости не в рамках определенной

профессии, а в трудовой деятельности в целом. В новых условиях молодые люди должны обладать знаниями, умениями, навыками, позволяющими не только осуществить выбор профессии в соответствии с личными склонностями, возможностями и потребностями работодателя, но и профессионально адаптироваться в случае изменения ситуации на рынке труда или потери работы.

Выступая на всероссийском открытом уроке «Направления прорыва», состоявшемся в рамках форума профессиональной навигации «ПроеКТОриЯ» в декабре прошлого года, Владимир Путин отметил, что «век новой технологической революции ... даёт нам возможность сохранить лидерство там, где мы его давно имеем, и получить новые компетенции ..., чтобы стать лидерами в других областях. Но это произойдёт только в том случае, если люди вашего возраста с помощью ваших преподавателей вовремя грамотно будут сориентированы на то, чем заниматься. Вообще, найти себя в жизни – это самое главное. Это первый шаг к успеху.»

Многие годы в регионе профориентационная работа носила несистематичный, разрозненный и разнонаправленный характер.

Распоряжением Правительства Саратовской области от 26 марта 2014 года № 42-Пр «О развитии системы профориентации молодежи в Саратовской области» утверждена Концепция развития системы профессиональной ориентации молодежи в Саратовской области до 2020 года.

В Концепции определены цель и задачи профориентационной работы с молодежью, формулируется понятие системы профессиональной ориентации молодежи, указываются полномочия субъектов профориентации, определяются приоритеты в работе по профессиональному самоопределению молодежи и основные результаты реализации указанной Концепции.

Работа по профориентации молодежи направлена на обеспечение эффективного профессионального самоопределения молодежи с достижением баланса личностных запросов и потребностей регионального рынка труда в квалифицированных конкурентоспособных кадрах.

Для определения приоритетных направлений развития системы профориентации области и обеспечения согласованных действий органов исполнительной власти области в сфере профессиональной ориентации молодежи создан Межведомственный координационный совет по профессиональной ориентации молодежи Саратовской области, утвержденный Постановлением Правительства области от 2014 года № 333-П.

В рамках своих полномочий Министерство занятости, труда миграции Саратовской области регулярно осуществляет мониторинги и исследования профориентационной направленности учащейся молодежи.

Так, специалисты центров занятости населения ежегодно проводят анкетный опрос обучающихся выпускных классов школ области по вопросам выбора профессии. В задачи анкетирования входит:

- выявление наличия профессиональных планов у школьников;
- определения перечня профессий, которые чаще выбирают обучающиеся школ;
- выявление основных мотивов выбора профессии оптантами;
- проведение анализа динамики сформированности профессиональных планов у школьников (в течение учебного года).

В апреле 2018 года анкетирование проводилось во всех городах и районах области. Были обобщены и проанализированы ответы 1169 школьников, из них 543 – мужчины (43% от числа опрошенных), 626 – женщины (57%). Респонденты принадлежали к двум группам, это учащиеся 9-х классов в количестве 638 человек (55%) и учащиеся 11-х классов в количестве 531 человека (45%).

Обобщая результаты опроса, можно сделать следующие выводы:

- к концу учебного года большинство школьников (90%) определились с выбором профессии, имели сформированные профессиональные планы.
- подавляющее большинство выпускников средних общеобразовательных учреждений городов и районов Саратовской области ориентируются на получение высшего профессионального образования (63%);

- доминирующими мотивами ориентации выпускников на высшее образование являются как профессиональные мотивы (обучение в нем дает возможность трудоустройства – 47%), так и мотивы социального престижа образовательного учреждения (престижность образования – 32%);
- условиями, препятствующими выбору школьниками обучения в техникумах, являются непрестижность обучения (24%) и отсутствие необходимых специальностей (37%);
- определяющими условиями выбора школьниками рабочих профессий являются высокая зарплата (38%) и высокий статус рабочей профессии в обществе (25%);
- каждый восьмой школьник не готов получать рабочую профессию в профессиональном училище, ни при каких обстоятельствах;
- не было выявлено различий в ответах между городскими школьниками и школьниками, проживающими в сельской местности.

Городские школьники, так же как школьники, проживающие в сельской местности, в подавляющем большинстве предпочитают обучение в ВУЗе (город/село по 63%).

В выборе профессии респонденты обеих групп (город/село) так же были солидарны и в первую очередь отдали предпочтение профессии врача. У городских школьников второе и третье место распределись так: педагог, инженер. У сельских школьников: юрист, инженер.

Изучение профессиональных предпочтений молодежи выявило ее недостаточную информированность о ситуации на региональном рынке труда, отсутствие у многих молодых граждан представлений о реальном спросе на кадры и их ориентацию на получение «престижных» профессий (таких как «юрист», «бухгалтер», «экономист», при всей очевидной их не востребоваемости) в образовательных организациях высшего образования.

Кроме того, молодые люди мало знакомы с миром профессий, имеют приблизительное, чаще всего не соответствующее действительности представление о содержании профессий. Это еще раз подтверждает нашу

убежденность в то, что формирование у молодежи осознанного отношения к выбору профессии, построению профессиональной карьеры в современных условиях возможно с помощью системной профессиональной ориентации.

По инициативе Министерства в целях содействия профессиональному самоопределению молодежи, популяризации рабочих и инженерных профессий в Саратовской области ежегодно реализуются масштабные профориентационные проекты – межведомственные акции «Фестиваль профессий», «Марафон профессий», конкурс-презентация «Найди себя в профессии».

В соответствии с постановлением Правительства Саратовской области от 25 июля 2017 года № 380-П Министерством совместно с министерством образования области, образовательными организациями области и отраслевыми министерствами области в период с сентября 2018 года по март 2019 года прошел областной профориентационный творческий конкурс-презентация «Найди себя в профессии». Его цель – популяризация среди школьников инженерных и рабочих профессий, востребованных на рынке труда.

В конкурсе приняли участие более 240 школьников из 41 учебного заведения 28 муниципальных районов области.

Конкурс проводился по направлениям «Промышленность», «Сельское хозяйство», «Строительство», «Транспорт». На отборочном этапе команды школьников собирали информацию о профессиях, писали статьи, составляли буклеты, проводили съемку видеофильмов. В марте 2019 года на площадке СГТУ им. Гагарина Ю.А. состоялся финал конкурса. В финал вышли четыре команды, каждая из которых представила на суд жюри рекламную акцию – творческое выступление агитбригады в поддержку выбранной профессии. По итогам выступлений жюри в составе представителей отраслевых министерств, образовательных организаций и работодателей определило победителей. Все победители награждены дипломами и памятными подарками.

С ноября 2019 года начинается отборочный этап следующего конкурса-презентации. Прогнозируемая численность участников составит не менее уровня

прошлого года.

С 2004 года Центрами занятости населения Саратовской области проводится межведомственная профориентационная акция «Фестиваль профессий». Для повышения эффективности профориентационной работы мероприятия Фестиваля проходят с применением различных форм и методов профориентации в зависимости от возрастных и психологических особенностей участников. При организации профориентационной работы центры занятости населения взаимодействуют с различными заинтересованными структурами: органами исполнительной власти, образования, социальной защиты, военкоматами, центром «Молодежь плюс», центром «Семья», центрами социального обслуживания населения, учреждениями исполнения наказания, работодателями, учебными заведениями и др. В период с января по октябрь 2019 года в рамках акции проведено 571 мероприятие с участием 15,3 тыс. человек.

Начиная с 2016 года, во время летних школьных каникул в рамках акции «Фестиваль профессий» реализуется проект «Марафон профессий». Одной из целей проекта выступает профилактика безнадзорности и правонарушений среди подростков. В этом году проектом охвачены детские оздоровительные лагеря и летние досуговые площадки 19 районов Саратовской области. В рамках проекта проходят различные профориентационные мероприятия: квесты, игры, викторины, тренинги, турниры, конкурсы рисунков и пр. В период с января по август 2019 года в рамках проекта «Марафон профессий» проведено 95 мероприятий с участием 3,2 тыс. подростков.

Ускоряющийся темп изменений в мире и обществе, науке и технике требует от профконсультанта использования новых и оригинальных методов, повышающих эффективность профориентационной работы. Как показывает практика, современные дети лучше усваивают информацию в процессе самостоятельного получения, анализа и систематизации материала. В связи с этим профориентационная работа, проводимая службой занятости Саратовской

области, претерпевает существенные изменения. Наблюдается уверенный переход от словесных методов к интерактивным и практико-ориентированным формам профориентации. На смену беседам и групповым консультациям приходят квесты, турниры, иммерсивные спектакли, встречи с работодателями, мастер-классы с представителями конкретных профессий, экскурсии на крупнейшие предприятия области, мозговые штурмы, тренинги, различные конкурсы.

Мероприятия проходят с применением различных профориентационных игр, например, игровой программы по профессиям для школьников «Профи+», игровых модулей «Карьерная лестница» и «Профессионально важные качества», компьютерной игры «Работа на каникулах»; сопровождаются демонстрацией мультсериала «Калейдоскоп профессий» и фильма «Обзор профессий будущего». В ходе мероприятий все желающие могут пройти компьютерную экспресс-диагностику профессиональных предпочтений и склонностей. Для этих целей успешно используется Программа компьютерного тестирования Профориентационная система «Диагностика профессиональных предпочтений», а также Программно-методический комплекс «ЦЗН-Эксперт». К проведению масштабных мероприятий привлекаются мобильные информационно-консультационные пункты, оснащенные несколькими персональными компьютерами.

В связи с особенностями современной экономики и рыночных отношений (интенсивность и напряженность труда, высокий профессионализм, выносливость и ответственность) профориентационная работа должна обеспечивать качественную подготовку школьников всех возрастов к профессиональному самоопределению. Наибольшее внимание следует уделять практической подготовке учащихся к сознательному выбору и получению профессии, поскольку вовлечение учащихся в разнообразные виды практической деятельности позволяет обеспечить фактическую реализацию и осознание их профессиональных намерений.

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ И СТРУКТУРЕ ИДЕНТИЧНОСТИ

Сорокин А.И.

адъюнкт адъюнктуры

Саратовский военный Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации
aleksey-sorokin-1981@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются представления о содержании понятия «идентичность», раскрывается история происхождения термина. Кроме того отмечается особая роль Э. Эриксона в становлении концепции идентичности.

Ключевые слова: идентичность, структура идентичности, концепция идентичности, Э. Эриксон.

TO THE QUESTION OF THE CONCEPT AND STRUCTURE OF IDENTITY

Sorokin A. I.

Abstract. The article analyzes the concept of the content of the concept of "identity", reveals the history of the term. In addition, the special role of E. Erickson in the formation of the concept of identity is noted.

Key words: identity, identity structure, concept of identity, E. Erickson.

В стремительно развивающемся мире, характеризующемся экономической, политической, социальной и культурной нестабильностью, проблемы идентичности выходят на передний план. Так, по мнению ученых, всегда происходит в переломные моменты, периоды кризиса, когда происходят трансформации в нормах и правилах поведения [1]. Нынешний человек живет под постоянным давлением не только социума, но и средств массовой информации, современных технологий, мировых тенденций, веяний моды и т.д. Исследователи отмечают, что «современное состояние мирового общественного развития характеризуется наличием множественных идентичностей»[2].

Сегодня проблемами идентичности кроме психологии занимаются практически все гуманитарные науки. Еще в 70-е годы XX века К. Леви-Строс, основоположник структурной антропологии, спрогнозировал, что исследование идентичности не сможет ограничиваться лишь социально-философским и психологическим подходом, а расширится до междисциплинарного [3]. Междисциплинарный подход, с одной стороны, расширяет область познания в сфере изучения идентичности, но с другой – размывает само понятие, поэтому

актуальность изучения идентичности и ее структуры с точки зрения психологии еще более усиливается.

Исследователи констатируют факт, что «на современном этапе развития психологии концептуализация понятия идентичности находится в стадии становления. Не определены границы понятия, не решен вопрос о соотношении социальной и личностной идентичности» [4].

Цель данной статьи – провести обзор существующих исследований, затрагивающих вопросы идентичности, раскрыть основное содержание и определить структуру идентичности.

Считается, что понятие «идентичность» берет свое начало в труде Зигмунда Фрейда «Толковании сновидений» (1900 г.). В своей работе австрийский психолог показал значимость идентичности для функционирования психики человека. Это способствовало развитию дальнейшего углубленного изучения проблем идентичности в современной психологии и психоаналитике. Термин «идентичность», появившийся в психиатрии, впоследствии был перенесен в психологию развития. Уточним, что в «Толковании сновидений» З. Фрейд использовал «термин «идентификация», под которой он понимал неосознаваемое отождествление субъектом себя с другим субъектом и считал ее механизмом усвоения ребенком образцов поведения значимых других, формирования супер-эго. К моменту выхода в свет работы «Групповая психология и анализ эго» в 1914 г. Фрейд придавал понятию идентификации уже более широкий смысл, определяя ее не только как бессознательную связь ребенка с родителями, имеющую преимущественно эмоциональный характер, но и как важный механизм взаимодействия между личностью и социальной группой» [5].

Часть исследователей (Л.П. Шнейдер и др.) говорят о влиянии работ У. Джеймса и К. Ясперса на становление исследуемого нами понятия. Однако общепризнанным автором теории идентичности считается американский психолог Э. Эриксон, сформулировавший целую концепцию идентичности и тем самым придавший понятию самостоятельный статус научной парадигмы. Во-

первых, он определил идентичность как важнейшую динамическую характеристику человека, состоящую в ощущении непрерывности и тождественности личности определенным социальным группам. Идентичность, с его точки зрения, - это показатель зрелой (взрослой) личности, начало и развитие которой сокрыты на предшествующих стадиях онтогенеза [6]. Во-вторых, исследователь представил идентичность как многоуровневую структуру, состоящую из тесно связанных между собой уровней: индивидуального (представление человека о себе относительно пространства и времени), личностного (ощущение личностью собственной уникальности, неповторимости) и социального (солидаризация человека с социумом, с существующими в нем стандартами и идеалами). В-третьих, Э. Эриксон ввел понятие кризисов личностной идентичности, указав на их взаимосвязь с общественными кризисами. «Кризис идентичности, или ролевое смешение, чаще всего характеризуется неспособностью выбрать карьеру или продолжить образование» [7]. В-четвертых, изучив эмоционально-оценочные компоненты идентичности, выделил позитивную и негативную личностную идентичность, дав им следующее толкование: «Позитивная идентичность означает твердое и относительно безболезненное для всей структуры личности усвоение социокультурных ценностей установок. Негативной идентичности свойственна затрудненность интериоризации культурных и ценностных установок социума» [6].

Все последующие исследования в большей или меньшей степени, но соотносимы с концепцией Э. Эриксона. Проблема идентичности нашла свое отражение в трудах как зарубежных (Г. Брейкуэлла, И. Гоффмана, Дж. Мида, Дж. Тэрнера, Ю. Хабермаса), так и отечественных ученых (Е.П. Белинской, Н.Г. Орловой, Т.Г. Стефаненко и др.).

Как показал анализ научной литературы, исследователи в зависимости от сферы своих интересов изучают социальную идентичность (Х. Беккер, Л.С. Выготский, З.М. Гаджимурадова, Ж.Т. Гаджимурадова, Дж. Дэвис, И.С. Кон, Т.Н. Сидорова, Е.Т. Соколова, В.В. Столин, Р. Тернер, Г. Тэджфел),

этническую (Е.Н. Данилова, Л.М. Дробижева, М.А. Михайлова, Г. Олпорт, М. Рокич, Б. Смит, М.Ф. Черныш), культурную (В.А. Ачкасов, В. Библер, Ю. Давыдов, В. Лавидович, А.П. Марков, Н.В. Тишунина), персональную (Э.В. Ильенков, И.С. Кон, Б.Ф. Поршнев, С.Л. Рубинштейн, Э. Фромм, Ю. Хабермас), гражданскую (А.Г. Асмолов, Т.В. Водолажская, А.М. Кондаков, А.А. Николаева, Н.С. Попов, Т.В. Шамовская, М.А. Юшин), гендерную (В.С. Агеев, А.В. Баранова, С. Бем, О.С. Васильева, Э.В. Гаус, И.С. Клецина, Д. Майерс, Дж.Б. Миллер, Л.Н.Ожигова, С.С. Омелечко, П. Робисон, И.А. Тупицина, Е.П. Хащенко, Е.В. Ярославкина), профессиональную (М.М. Абдуллаева, А.А. Громова, А.А. Диденко, И.В. Диденко, Д.Р. Худайназарова, Л.Б. Шнейдер) идентичность и т.д.

Следует отметить, что в отечественной психологии само понятие «идентичность» до начала 90-х гг. практически не встречалось. Но если говорить о вкладе наших ученых в теорию идентичности, то в первую очередь необходимо обратиться к работам И.С. Кона. Опираясь на исследования зарубежных и отечественных авторов, И.С. Кон рассматривает идентичность как один из основных аспектов проблемы Я, как условный конструкт личности. Он выделяет три типа идентичности: психофизиологическую, социальную и личную.

Отметим, что среди ученых до сих пор нет единого мнения относительно структуры идентичности. Ряд исследователей, например, Л.М. Дробижева и В.Н. Павленко, предлагают трехкомпонентную структуру идентичности, включающую аффективный (эмоционально-ценностный), когнитивный и поведенческий компоненты. Однако, Т.Г. Стефаненко считает неправомерным включение поведенческого компонента, так как связь между поведенческой вовлеченностью в жизнь этноса и этнической самоидентификацией не всегда подтверждается, поэтому предлагает двухкомпонентную структуру. Большинство исследователей, М. Барретт, Г. Тэджфел, к примеру, придерживается именно этой точки зрения.

Abes E.S. и Jones S.R. предлагают многомерную модель идентичности, в центре которой располагается личностное «ядро», а вокруг него по орбитам

перемещаются контекстные измерения: культура, социальный класс, гендер, раса, религия, взаимодействующие между собой и являющиеся личностными идентификациями человека [8].

На наш взгляд, отсутствие единой общепризнанной структуры идентичности является результатом того, что само понятие размыто и часто понимается исследователями слишком широко. Так Л.Б. Шнейдер рассматривает идентичность как «результат активного рефлексивного процесса, отражающий подлинные представления субъекта о себе, собственном, а не навязанном пути развития и сопровождающийся ощущением личностной определенности, тождественности и целостности, дающей возможность субъекту воспринимать свою жизнь как опыт продолжительности и непрерывности сознания, единство жизненных целей и повседневных поступков, действий и их значений, которые позволяют действовать последовательно» [9]. Данное определение созвучно определению, данному Э. Эриксоном: «процесс одновременного отражения и наблюдения, процесс, протекающий на всех уровнях психической деятельности, посредством которого индивид оценивает себя с точки зрения того, как другие, по его мнению, оценивают его в сравнении с собой и в рамках значимой для них типологии; в то же время он оценивает их суждения о нем с точки зрения того, как он воспринимает себя в сравнении с типами, значимыми для него» [6]. То есть в настоящее время еще сильно влияние основоположника концепции идентичности и неизвестно, когда начнется новый виток в развитии исследуемой нами проблемы. Однако в современном информационном обществе намечаются новые повороты в сфере исследования идентичности.

Современный подросток не мыслит сегодня своей жизни без многочисленных гаджетов, социальных сетей и компьютерных игр. На наших глазах происходит формирование таких феноменов, как виртуальный мир и виртуальная личность. Поэтому, как нам видится, новым перспективным направлением в исследованиях идентичности становится изучение виртуальной идентичности.

Библиографический список:

1. Марцинковская Т.Д. Методология современной психологии: смена парадигм? // Психологические исследования. 2014. № 7(36). URL: <http://psystudy.ru>
2. Лукьянов О.В. Проблема становления идентичности в эпоху социальных изменений. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2008. 212 с.
3. Леви-Строс К.Л. Структурная антропология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 512 с.
4. Добрина О.А. [Основные проблемы концептуализации понятия "идентичность"](#) // [Гуманитарные науки и образование в Сибири](#). 2015. № 3 (21). С. 182-189.
5. Микляева А.В., Румянцева П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. СПб: изд-во РГПУ, 2008. 118 с.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб: Питер Ком, 1998. 608 с.
8. Abes E.S., Jones S.R. «Meaning Making Capacity and the Dynamics of Lesbian College Students' Multiple Dimensions of Identity» // Journal of College Student Development. — 2004. — No 45 (6). — P. 612–630.
9. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. 600 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ МАСТЕРСТВА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Спиридонова, Е. А.

Старший преподаватель кафедры технологического образования факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского

Spiridonowa.alex@yandex.ru

Пуйшо А. Д.

Студентка 2 курса профиля «Технология» факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского

madfi@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению роли педагогического такта в современном образовательном пространстве ВУЗа. В работе представлены определения педагогического такта в интерпретации признанных педагогов. Проанализированы результаты эксперимента по оценке частоты встречаемости ситуаций с нарушением педагогического такта в процессе взаимодействия преподаватель – студент.

Ключевые слова: педагогический такт, гуманизация, личность учителя.

PEDAGOGICAL TACT AS A MANDATORY COMPONENT OF THE MODERN TEACHER'S SKILL

E. A. Spiridonova, A. D. Puisho

Abstract: This article is devoted to the role of pedagogical tact in the modern educational space of the university. The paper presents the definitions of pedagogical tact in the interpretation of recognized teachers. The results of an experiment to assess the frequency of occurrence of situations with violation of pedagogical tact in the process of interaction between teacher and student are analyzed.

Keywords: pedagogical tact, humanization, personality of a teacher.

Современное образовательное пространство предъявляет повышенный запрос к личности преподавателя, его нравственному и этическому статусу, моральным ценностям. Роль педагога за последние десятилетия неоднократно пересматривалась, но одно осталось неизменным – умение находить общий язык с обучающимися, как в процессе обучения, так и при личном общении, соблюдая ту хрупкую грань, в основе которой лежит неотъемлемый компонент педагогического мастерства – педагогический такт.

Достаточно много исследователи рассматривали проблему педагогического такта в средних образовательных учреждениях, однако, нам

представилось интересным проанализировать особенности соблюдения или ситуации нарушения педагогического такта в ВУЗе.

В связи с этим предметом исследования нашей работы явился учебно-воспитательный процесс в ВУЗе. Объект исследования явился педагогический такт как компонент профессионально-педагогического мастерства педагога.

Целью нашей работы явилось изучение понятия педагогический такт в интерпретации признанных педагогов, а также определение роли педагогического такта в современном образовательном пространстве ВУЗа.

Для достижения поставленной цели было необходимо решить следующие задачи:

1. Дать теоретическое обоснование понятию педагогический такт.
2. Выделить основные признаки педагогического такта
3. Провести анкетирование студентов СГУ имени Н.Г. Чернышевского с целью установления частоты встречаемости ситуаций нарушающих педагогический такт в процессе обучения в ВУЗе.

«Педагогический такт – это такое качество педагога, которое позволяет ему во всех ситуациях педагогической практики применять такие средства воздействия на учеников, которые дают наибольший эффект в данной ситуации. Это мера педагогической целесообразности в применении учебно-воспитательного воздействия, которая выражается в их оптимизации, деликатном приспособлении к особенностям каждой ситуации и индивидуального своеобразия личности». Такое определение педагогическому такту дает И.В. Страхов. В своих работах он особое внимание уделяет психологической составляющей педагогического такта [1].

В работах других исследователей описания свойств педагогического такта могут быть условно разделены на три основных вида, в каждом из которых на первый план выдвигаются определенные признаки.

1. Педагогический такт как соблюдение меры педагогического воздействия. Понятие «меры» здесь указывается в качестве основного критерия, пользуясь которым можно отличить тактичное воздействие от

нетактичного. Конкретная же психолого-педагогическая характеристика такта не входит в состав приведенных определений.

2. Педагогический такт как наиболее эффективный способ воздействия учителя на учащихся.

Шадурский С.Н. приводит следующее определение: «Педагогический такт — это такое качество педагога, которое позволяет ему во всех случаях педагогической практики применять такие меры воздействия на учащихся, которые дают наибольший эффект при данной ситуации» [2]. А.С. Макаренко подчеркивает тот факт, что педагогический такт должен, в первую очередь, опираться на учет индивидуальных особенностей каждого ученика. «Педагогический такт — это правильный подход к личности ребенка, с учетом ее индивидуальных особенностей, это умение подействовать на психику ребенка так, чтобы вызвать правильное отношение к собственному поступку и стремление собственными силами исправить его» [2].

Педагогический такт — это умение учителя быстро находить в каждом конкретном случае своих отношений с учащимися в процессе их обучения и воспитания правильный и потому наиболее эффективный способ воздействия на их сознание, чувства и волю для достижения поставленной цели без риска уронить свой авторитет и потерять благоприятное отношение к себе учащихся.

3. Раскрытие понятия о педагогическом такте путем указания на проявляющиеся в нем свойства личности учителя.

На психологическую природу педагогического такта указывал еще К.Д. Ушинский. «Педагогический такт есть, в сущности, не более, как такт психологический». «Педагогический такт есть только особое приложение такта психологического, его специальное развитие в области педагогических понятий. Но что же такое сам этот психологический такт? Не что иное, как более или менее темное и полусознательное собрание воспоминаний разнообразных психических актов, пережитых нами самими. На основании этих-то воспоминаний душою своей собственной истории человек полагает возможным действовать на душу другого человека и избирает для этого именно те средства,

действительность которых испытал на самом себе» [3].

Значение морально-психологического облика учителя как основы педагогического такта неоднократно подчеркивалось в работах А. С. Макаренко. «Тот знаменитый педагогический такт, о котором так много пишут, должен заключаться в искренности вашего мнения. Я не позволю себе ничего скрывать в мысли, я говорю то, что я на самом деле думаю» [2].

Большинство педагогов и психологов характеризующие педагогический такт указывают на значение таких свойств личности учителя, как внимательность, отзывчивость, доверие и уважение, требовательность, естественность общения учителя с учениками. В этом плане освещается и основной принцип в отношении учителей и родителей к учащимся, сформулированный А. С. Макаренко: как можно больше требований к воспитаннику, как можно больше уважения к нему [2].

На основании анализа литературных источников можно выделить следующие элементы педагогического такта: требовательность и уважительное отношение к воспитаннику; умение видеть и слышать обучающегося, сопереживать ему; деловой тон общения, но без сухости; внимательность и чуткость педагога к интересам обучающегося.

Из вышесказанного следует, что сотрудничество учителя и ученика составляет основу гуманизации и демократизации образовательной среды, так как оно построено на идее любви и уважения к людям.

В связи с вышеизложенным представляло интерес выявить типичные ситуации нарушения педагогического такта преподавателями ВУЗа. В качестве основного метода было использовано анкетирование.

В опросе приняли участие 30 студентов, обучающихся на факультете психолого-педагогического и специального образования профиля «Технология» с 1 по 4 курс Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. Анкетирование проводилось анонимно.

Анкета содержала 10 предполагаемых ситуаций нарушения

педагогического такта в процессе взаимодействия преподаватель – студент. По шкале от 0 до 4 респондентам было предложено оценить частоту встречаемости данных ситуаций в процессе их обучения, где 0 означал, что предложенная ситуация никогда не встречалась, 1 – очень редко, 2 – иногда, 3 – часто, 4 – очень часто. Результаты анкетирования были занесены в таблицу и подверглись математической обработке (был вычислен процент студентов, выбравший определенный ответ на предложенные ситуации).

После анализа полученных результатов можно сделать следующий вывод: с каждой из предложенных ситуаций нарушения педагогического такта студенты встречались в той или иной степени. 100% ответ «никогда» не был получен ни по одной ситуации. Несмотря на это, радует тот момент, что в подавляющем большинстве случаев респонденты выбирали ответ «никогда» или «редко».

Чаще всего студенты сталкивались со следующими ситуациями: 1) Непоследовательность педагога в предъявляемых им требованиях, расхождение указаний; отказ от своих слов. В данном вопросе респонденты поделились ровно пополам. 50 % опрошенных выбрали ответ «редко», а 50 % – «никогда».

2) Многословие педагога в процессе объяснения, уход от темы, вовлечение в рассказ тем не относящихся к объяснению. С такой ситуацией встречалось «редко» 70% студентов и «иногда» 20% соответственно. 3) Недостаточная требовательность педагога в процессе взаимодействия со студентами. Соответственно «редко» и «иногда» такой проблемой встречались по 20% опрошенных.

Реже всего студенты сталкивались с ситуацией, связанной с использованием кличек и прозвищ. 90% выбрали ответ «никогда».

Около 40% опрошенных на следующие четыре ситуации указали на ответ «редко» или «иногда»: 1) Излишняя строгость педагога, грубость в общении, указание на возраст или опыт; 2) Частое указание на недостатки в выполнении работы (неоднократное); 3) Излишнее захваливание конкретных персон; 4) Указание на физические недостатки студента, особенности физического строения; 5) Неуместная ирония в обращении, насмешки по поводу внешнего

вида или ошибки. Следует отметить, что большинство респондентов (60%) никогда не сталкивались с подобными ситуациями в стенах ВУЗа.

Таким образом, можно сделать вывод, что ситуации с нарушением педагогического такта в нашем ВУЗе встречаются крайне редко; они ни как не связаны с грубостью преподавателей, насмешками, указанием на физические недостатки или особенности внешнего вида.

Чаще всего это ситуации, так или иначе, связаны непосредственно с учебным процессом: сухость или многословие в объяснении, нечеткость педагогических требований, что рассматривается студентами как низкая заинтересованность в их совместном взаимодействии, а, в конечном счете в низкой эффективности учебно-воспитательного процесса.

Библиографический список

1. Страхов И.В. Психология педагогического такта. Издательство Саратовского университета, 1966. – 280 с.
2. Етерская Н.А. Педагогический такт – неотъемлемая часть мастерства современного учителя // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С.139-141.
3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии: пед. соч. в 6 т. / Сост. С.Ф. Егоров – М.: Просвещение, 1990. – т. 3.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ДЕТЯМ С ОВЗ

Сулова О.И.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики; ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

e-mail: imaeva20012000@yandex.ru

Тезикова Е.А.

Магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования; ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» e-mail: eugina.tesikova@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются некоторые аспекты формирования толерантности среди детей младшего школьного возраста по отношению к своим сверстникам с ограниченными возможностями здоровья в условиях тенденции инклюзивного образования. Важность этой проблемы обусловлена естественными потребностями каждого ребенка в получении образования вне зависимости от состояния его физического и психического здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, толерантное отношение.

FORMATION OF TOLERANCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN TO CHILDREN WITH DISABILITIES

O. I. Suslova

Candidate of pedagogical sciences, associate Professor of correctional pedagogy; National Research Saratov State University of N.G. Chernyshevsky

e-mail: imaeva20012000@yandex.ru

E.A. Tezikova

Undergraduate of the faculty of psychological, pedagogical and special education; National Research Saratov State University of N.G. Chernyshevsky

e-mail: eugina.tesikova@yandex.ru

Abstract: This article discusses the need for the formation of tolerance among children of primary school age in relation to their peers with disabilities in the trend of inclusive education. The importance of this problem stems from the natural educational needs of every child, regardless of his or her physical and mental health.

Keywords: children with disabilities, children with special educational needs, inclusive education, tolerance.

Толерантное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью – одна из важнейших проблем в современном российском обществе, особенно в связи с осуществлением перехода к инклюзивному образованию.

По данным С.В. Алехиной, в настоящее время в России 47% детей с ОВЗ

обучаются в массовой школе, часть из них в отдельных классах, часть - в полной инклюзии, 53% детей с ОВЗ обучаются в коррекционных школах. С.В. Алехиной подчеркивает, что в настоящее время остается множество проблем, требующих поиска решений, среди которых важнейшей является необходимость развития инклюзивной культуры в обществе [5].

Статья 5 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» установила, что в нашей стране гарантируется право абсолютно каждого человека на образование без какой-либо дискриминации, в том числе и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Закон закрепляет необходимость создания условий для оказания ранней коррекционной помощи наиболее подходящими специальными педагогическими методами и способами, социализации и адаптации ребенка, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья [1].

Однако, на данный момент в обществе недостаточно сформирован образ лица с ограниченными возможностями здоровья как человека, имеющего равные права и возможности, замечается дискриминация в разных областях: получение образования, медицинской помощи, социальных услуг, трудоустройство и т.д.

Значимость толерантности среди детей заключается в том, что это качество способствует эффективному их общению, открывает более благоприятный путь адаптации, возможность формирования индивидуальности в каждом, вне зависимости от особенностей и недостатков.

Успешность обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья во многом зависит от внешних условий, в которых он получает образование: дружеские доверительные взаимоотношения с одноклассниками, принятие ими особенностей его развития, оказание помощи и поддержки, создание благоприятной обстановки. Формирование адекватной гуманной жизненной позиции среди здоровых сверстников в первую очередь ложится на школу, в частности, классного руководителя.

Исследованием проблемы формирования толерантности обучающихся к сверстникам с ОВЗ занимались такие авторы, как С.В. Алехина, Е.Ю. Клепцова,

О.Ю. Коновалова, М.А. Писаревская, Т.Ф. Рудзинская, Н.Л. Селиванова, Л.М. Шипицына, С.Д. Щеколдина и др.

Понятие толерантности в словаре синонимов русского языка определяется как либеральность, снисходительность, терпение, терпимость [2, 352].

Е.Ю. Клепцова рассматривает понятие толерантность с трех сторон: как ценность, как культуру терпимого сознания и как отношение к действительности, выражающееся через реальное поведение [3].

С.Д. Щеколдина преимущества инклюзивного образования видит в том, что у детей не формируется чувство превосходства так же, как и не развивается комплекс неполноценности, дети с ОВЗ ориентируются на здоровых детей, берут с них пример поведения; дети не изолированы от социума, что благоприятно сказывается на их адаптации и социализации, сглаживаются особенности их ограниченных возможностей; в педагогическом плане это выражается в том, что к каждому ребенку подбирается индивидуальный подход и исключается сравнение детей друг с другом [4, 57]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что инклюзивное образование позволяет детям с ОВЗ компенсировать имеющиеся ограничения в здоровье, освоить образовательную программу в соответствии с особенностями их развития, адаптироваться к жизни в обществе и стать его полноправными членами. При этом идея поддержки детей с ОВЗ, принятие и взаимопомощь лежат в основе педагогики инклюзивного образования.

По мнению С.В. Алехиной, необходимо двустороннее включение в процесс взаимодействия с внешним миром, т.е. не только поместить ребенка в здоровую образовательную среду, но и дать ему возможность на получение образования, адаптацию и социализацию. Это заключается в развитии в каждом человеке способности быть открытым для общения, осознания необходимости изменений, умения принять особенности других людей, научиться уважать их права и чувства [5, 6-9].

У имеющейся проблемы – необходимости формирования толерантного отношения здоровых детей к сверстникам с ОВЗ – имеется ряд причин. Среди

них можно выделить следующие:

1. Недостаточная информированность населения о правах и свободах человека;

2. Как следствие, страх перед неизвестностью, когда человеку проще оградиться, нежели понять особенности другого человека;

3. Страх самих родителей детей с ОВЗ, что их дети станут изгоями общества, воспитывая их в условиях гиперопеки;

4. Недостаточное количество специалистов, имеющих необходимый уровень профессиональной подготовки для обучения детей с ОВЗ, в том числе и тьюторов;

5. Недостаточная оснащённость зданий и классов необходимыми средствами для доступного обучения.

Если последние два пункта являются физическими показателями, устранение которых решается путем достаточного целевого финансирования образовательных учреждений, то первые три – являются социальными факторами, успешность исправления которых ложится на само общество, а в рамках данного исследования – на родителей здоровых детей, детей с ОВЗ и педагогический состав образовательного учреждения, в частности, на классных руководителей.

Ориентируясь на причины проблемы можно наметить необходимые направления в работе по формированию толерантного отношения к детям с ОВЗ. В рамках школы и семьи это может быть скорректировано следующим образом:

1. Информирование учащихся о людях с ОВЗ, об особенностях их развития, их потребностях, делая акцент на равных правах;

2. Воспитание детей с позиции гуманного отношения к окружающим, осознания трудностей, с которыми ежедневно сталкиваются инвалиды, и возможности быть полезными обществу в целом и индивидууму в частности;

3. Формирование у детей навыков общения со сверстниками-инвалидами;

4. Организация школьных занятий, ориентированных на благоприятное

взаимодействие между детьми с разными возможностями и потребностями;

5. Разработка специальных методик по формированию дружелюбия, гуманности, терпимости среди детей младшего школьного возраста.

В рамках семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, нередко имеется проблема его ограждения от внешних неблагоприятных, по мнению самих родителей, факторов, которые могут навредить не только развитию, но и психике ребенка. Такое отношение приводит к ограничению контактов с внешним миром, доступа к культурным ценностям, отсутствию друзей, задержке формирования навыков общения и социализации, эмоционального развития, что в дальнейшем негативно скажется на будущем такого ребенка. В такой ситуации необходимо помочь родителям обрести уверенность в успешности адаптации ребенка в обществе, его ценности и полезности обществу, и что для этого ребенку будет полезнее обучаться в коллективе, нежели на дому.

Эта непростая задача так же ложится на плечи школы, и в первую очередь – на классного руководителя и школьного психолога. Для этого педагог сам должен обладать чувством толерантности, он должен не только уважать права человека, но и принимать тот факт, что люди отличаются друг от друга и, не смотря на это, обладают равными правами на гуманное и уважительное отношение к себе, на равные возможности, на отсутствие дискриминации по какому-либо признаку, в том числе и особенностям физического или психического здоровья, на признание за ними права на индивидуальность. Для достижения этой цели педагогу необходимо:

1. Активно в равной степени включать образовательный процесс всех детей, в том числе и с ОВЗ;

2. Формировать у детей высокий уровень самооценки, уверенность в своих силах и возможностях, не заострять внимание на своих недостатках, а искать в себе положительные качества и развивать их;

3. Создавать ребенку установку на успех;

4. Создавать благоприятную окружающую обстановку для всего класса в целом, не ущемляя никого из учеников;

5. Формировать у обучающихся понятия о приемлемом и неприемлемом поведении, доброжелательности и эмпатии к окружающим;

6. Проводить информационную работу с родителями здоровых детей, а так же поддерживать контакт с семьей ребенка-инвалида для оперативной поддержки и коррекции в образовательном и воспитательном процессе.

В качестве средств решения проблемы толерантного отношения могут быть использованы: групповые тренинги, способствующие адаптации детей с ОВЗ, просмотр фильмов на актуальную тему, разыгрывание театральных сюжетов, конкурсы талантов, другие внеурочные мероприятия, направленные на активное включение детей-инвалидов.

Был проведен опрос учащихся 6-х классов гимназии №2 г. Саратова и их родителей. Необходимо было ответить на вопрос: «Как вы относитесь к тому, что в вашем классе будут обучаться дети с нарушениями поведения, дети-инвалиды, дети с РАС?».

Мнения респондентов 6 «А» разделились: были и «за», и «против».

Ответы учащихся и родителей 6 «Б» класса были положительными. Лишь один ученик высказался против. Это можно объяснить тем, что они имели опыт совместного обучения с ребенком с инвалидностью с 1 по 3 класс.

Таким образом, можно сделать вывод, что при правильной организации образовательного процесса у детей, как здоровых, так и с особенностями в развитии, будет активно формироваться правильное гуманное и доброжелательное отношение друг к другу. Дети смогут проявлять терпимость, уважение, желание помогать и быть полезными близким и обществу в целом. Дети с ОВЗ не будут чувствовать себя ущемленными в правах и смогут реализовать свой жизненный потенциал наравне со здоровыми сверстниками, сформировав уверенность в своих силах, навыки общения и межличностного взаимодействия, что в целом положительно отразится на их социальной адаптации. Вместе с этим стоит помнить, что процесс формирования толерантного отношения зависит не только от педагога, но и от семьи, где растет ребенок и перенимает модель воспитания, жизненные нормы и принципы от

своих родителей, а потому идея толерантности должна присутствовать и в школе, и дома, и окружающего ребенка общества в целом.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс.
2. Словарь синонимов и антонимов современного русского языка. 50000 слов. А.С. Гаврилова. – М.: «Аделант», 2014. – 800 с.
3. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности. Пособие для ВУЗов. Москва: Академический проект. – 2004. – 175 с.
4. Щеколдина С. Д. Тренинг толерантности. – М.: «Ось-89», 2004 – 80 с.
5. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. Т.19, 2014 С. 5–16.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕРВОКУРСНИКОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ АДАПТАЦИИ К ВУЗОВСКОМУ ОБУЧЕНИЮ

Тарасова. Л.Е.

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики СГУ
e-mail let01@mail.ru

Аннотация. Статья подготовлена по итогам эмпирического исследования. Рассматривается проблема психологического здоровья в качестве критерия адаптации студентов-первокурсников к условиям освоения образовательных программ в университете; проанализировано содержание различных аспектов психологического здоровья в контексте адаптации: личностные ресурсы как детерминанты субъективного благополучия, особенности личностного развития и профессионального становления; определены уровни развития психологического здоровья у студентов первого курса; установлена взаимосвязь показателей психологического здоровья с адаптационными возможностями личности, обобщены результаты исследования, сформулированы выводы и рекомендации по организации психологического сопровождения, ориентированного на оптимизацию процессов адаптации к обучению в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: здоровье, психологическое здоровье, адаптация, первокурсники, вузовское обучение.

PSYCHOLOGICAL HEALTH OF FRESHMEN AS AN INDICATOR OF ADAPTATION TO UNIVERSITY EDUCATION

Tarasova. L. E.

Abstract. The article is based on the results of empirical research. Considers the problem of psychological health as the criterion of adaptation of students-freshmen to the conditions of development of educational programs at the University; analyzed the contents of various aspects of psychological health in the context of adaptation: personal resources as determinants of subjective well-being, especially personal development and professional development; define the levels of development of psychological health of first-year students; the interrelation of indicators of psychological health, adaptive capacity, personality, summarized the results of the study, conclusions and recommendations for the organization of psychological support, focused on optimization of processes of adaptation to learning in higher education.

Key words: health, psychological health, adaptation, freshmen, University education.

Повседневная жизнь каждого человека наполнена событиями разной модальности, среди которых нередко возникают критические ситуации, вызывающие стресс, напряжение, фрустрацию. Студентов-первокурсников можно смело отнести к группе риска, поскольку обучение в высшей школе, и особенно его начальный этап, предъявляет серьезные требования к выносливости, эмоциональной устойчивости, способности противостоять разрушительным факторам новой для вчерашних школьников реальности, результатом чего является появление отклонений в их психологическом здоровье.

О.В. Хухлаева справедливо полагает, что «высшего уровня психологического здоровья достигает человек с устойчивой адаптацией к среде, который имеет резерв сил для преодоления стрессовых ситуаций и активно, творчески относится к окружающей действительности» [1].

В переводе с английского понятие «здоровье» определяется как «цельный, целостный», что предполагает многоаспектность, неоднородность и сложность этого состояния. Сформировавшийся в далеком прошлом этот термин поначалу характеризовал исключительно физическое состояние человека: обладателем здоровья считался индивид, у которого отсутствуют патологии и болезни, ничего не беспокоит. Здоровье понималось как нормальное состояние организма, при котором хорошо функционируют все его органы [2]. Значительно позднее этот термин был значительно расширен и дефиницию «здоровье» стали ассоциировать с духовным развитием человека, его образом жизни и психическим состоянием. В Преамбуле к Уставу (Конституции) ВОЗ здоровье определено как «состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезни и физических дефектов», т.е. содержание данной дефиниции стало фиксировать такие социальные нормы и ценности, которые регламентировали духовную жизнь человека, а не исчерпывались только медицинскими критериями.

В.П. Казначеев под здоровьем понимает процесс сохранения и развития биологических, физиологических функций, оптимальной трудоспособности и социальной активности человека при максимальной продолжительности его активной жизни [3]. Составными компонентами в структуре здоровья принято считать:

1. Физическое здоровье, отражающее актуальное состояние всех органов и систем организма, их нормальное функционирование при ответе на поступающие из внешней среды раздражители.

2. Психическое здоровье, характеризующееся уровнем развития и качеством мышления, развитием внимания, памяти и других познавательных процессов, и трактуемое как совокупная характеристика полноценности психического функционирования индивида. Очевидно, что психическое здоровье создает фундамент для психологического здоровья.

3. Психологическое здоровье – более обширное понятие, рассматривающее личность в целом, с учетом особенностей различных сфер деятельности – познавательной, мотивационной, эмоционально-волевой. Психологическое здоровье рассматривается и как важнейшее условие, составляющая психического здоровья, и как его наивысший уровень.

4. Социальное здоровье, понимаемое как «система ценностей, установок и мотивов поведения в социальной среде, мера социальной активности, форма деятельного отношения к миру, что предполагает способность к общению с другими людьми в условиях окружающей социальной среды и наличие личностных взаимоотношений, приносящих удовлетворение» [4].

Остановимся подробнее на рассмотрении феномена психологического здоровья, поскольку именно оно выступает неременным условием жизнедеятельности и всестороннего развития личности в течение всей жизни. Только при наличии психологического здоровья становится возможным адекватное выполнение человеком социальных и культурных ролей, и только оно гарантирует осуществление поступательного развития на всех стадиях онтогенеза.

Многие зарубежные (Р. Ассаджиоли, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс) и отечественные психологи (И.В. Дубровина, Л.В. Марищук, В.И. Слободчиков и др.) исследовали различные аспекты данного явления. Термин «психологическое здоровье», применен к личности в целом, он тесно связан с высшими проявлениями человеческой духовности и вычленяет собственно психологический аспект проблемы психического здоровья, отличающий его от медицинского, социологического, философского и др.

До настоящего времени не сформулировано абсолютно точных критериев, с помощью которых можно было бы объективно диагностировать наличие, либо отсутствие психологического здоровья у человека. Существующее понятие «норма» предопределено социально-культурными особенностями и устоями конкретного общества. Если понятие «норма» применительно к психическому здоровью означает отсутствие патологии и симптомов, не позволяющих человеку адекватно адаптироваться в обществе, то для психологического здоровья «норма» предполагает существование таких личностных характеристик у человека, которые не только способствуют адаптации в социуме, но и позволяют ему всесторонне развиваться самому и содействовать развитию всего общества. Если альтернативным вариантом норме в случае психического здоровья является болезнь, то альтернативой психологического здоровья является не болезнь, а недостижимость полноценного развития, неспособность к реализации жизненной миссии личности. А. Маслоу характеризовал обладателя психологического здоровья как человека счастливого, живущего в гармонии с окружающими миром и самим собой, не ощущающего внутреннего разлада.

Идеальный портрет человека, обладающего абсолютным психологическим здоровьем, выглядел бы приблизительно так:

- он оптимистичен, его жизнь наполнена смыслом, он самодостаточен, безоговорочно принимает самого себя, в познании окружающего мира и самого себя ориентируется не только на разум, но и на чувства и интуицию, ответственность за свою жизнь и поступки он возлагает на самого себя, легко адаптируется к постоянно изменяющимся жизненным обстоятельствам, свободен в проявлении своих поступков, независим и автономен;

- он по достоинству оценивает уникальность других людей, признает их ценность, не склонен воспринимать их стереотипно, альтруистичен, умеет налаживать социальные контакты и поддерживать теплые отношения с окружающими;

- ему свойственны высокая чувствительность к прекрасному, наличие чувства юмора, высокая креативность, склонность к творчеству во всех жизненных сферах;

- одним из самых главных достоинств является его готовность постоянно развиваться и совершенствоваться.

Словом первостепенной важности для определения термина «психологическое здоровье» является «гармония», понимаемая как естественная согласованность и единение различных аспектов человеческого существования: телесных и психических, интеллектуальных и эмоциональных. Только человека, который находится в ладу с самим собой и единстве с окружающим его миром, можно назвать психологическим здоровым.

Данное эмпирическое исследование предпринято для изучения психологического здоровья первокурсников на этапе адаптации к условиям обучения в вузе.

Для оценки различных параметров психологического здоровья первокурсников использован следующий диагностический инструментарий:

1 Тест психологического здоровья [5].

2 Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина [6].

3 «Шкала психологического благополучия» К. Рифф.

4 Социально-психологический опросник комфортности среды А. А. Реана [7]

Значение показателей по всем шкалам опросников (от 46,8 до 59,1), находятся в зоне средних, ближе к нижним границам, диапазон разброса значений незначителен, что показывает однородность выборки по уровню выраженности показателей.

Полученные в ходе исследования результаты позволили отнести состояние психологического здоровья первокурсников к одному из выделенных

О.Г. Прохоровой уровнем [8].

К *высшему* (креативному) уровню отнесено всего 5 первокурсников из 62 обследованных, что составляет всего 8%. Все эти студенты позитивно относятся к себе, безусловно принимают себя такими, какие они есть со всеми положительными и отрицательными качествами, констатируют наличие ясной перспективы в жизни, их поведение независимо, свободно от стереотипов. Характерной чертой является их способность противостоять чужой воле, независимость суждений, умение эффективно использовать всевозможные жизненные обстоятельства для удовлетворения потребностей и достижения личных целей, умение самостоятельно и творчески решать возникающие жизненные проблемы.

Всех студентов данной группы отличает умение устанавливать позитивные отношения с окружающими, бесконфликтность, склонность проявлять заботу об окружающих. Эти первокурсники активную жизненную позицию, понимание необходимости личностного роста и самосовершенствования.

С большой долей вероятности можно утверждать, что данная категория студентов характеризуется устойчивой адаптацией к среде, наличием достаточного резерва сил для того, чтобы справляться со стрессовыми ситуациями разной сложности, креативным отношением к действительности.

Средний (адаптивный) уровень состояния психологического здоровья констатируется у большинства опрошенных – 51, что составляет 82,4%

Средние показатели по шкале «самопринятие» дают возможность предположить, что не все студенты этой группы обладают позитивным отношением к себе, многие из них не вполне удовлетворены собой и выражают недовольствие имеющимися у них личностными качествами.

Подавляющее большинство первокурсников, отнесенных к этой категории, испытывают сложности разной степени при реализации фактора «управление средой» - не всегда могут справиться с повседневными бытовыми проблемами, не в состоянии повлиять на изменение жизненных обстоятельств,

почти не предпринимают усилий для изменения сложившейся ситуации, испытывая при этом повышенную тревожность. Если в привычной обстановке они уверены в себе, то попадая в нестандартные условия колеблются, сомневаются в правильности своих действий, демонстрируют растерянность, неприспособленность.

В первые недели пребывания в вузе эти студенты испытывают дискомфорт, связанный с необходимостью установления отношений с новыми людьми, отмечают нежелание идти на компромисс для поддержания связей с окружающими, испытывают дефицит доверительных отношений и отсутствии стремления в проявлении открытости и заботы о других.

Анализ результатов показывает, что по шкале «возможности личностного роста» у данной группы респондентов диагностируется средний уровень представленности данного показателя, у них отсутствует ощущение улучшения, преобладает чувство скуки и незаинтересованности в жизни. Этих первокурсников условно можно отнести к группе более или менее адаптированных к новому для них социуму, но они требуют особо внимательного отношения к себе со стороны кураторов и преподавательского состава, поскольку у них отсутствует «запас прочности» психологического здоровья.

Для 6 первокурсников (9,6%), отнесенных к низкому (дезадаптивному) уровню, характерным является отсутствие чувства контроля над внешним миром, ощущение беспомощности, невозможности оказывать влияние на ход событий, некомпетентности, что провоцирует возникновение растерянности, неуверенности, ригидности.

Все эти студенты склонны к демонстрации либо ассимилятивного стиля поведения, предполагающего стремление приспособливаться к жизненным обстоятельствам, не отвечающим их потребностям и возможностям, и не проявляющим стремления противоречить воле окружающих, либо аккомодативного стиля, когда используется активно-наступательная тактика в общении, отсутствует пластичность поведенческих стереотипов, отмечается

отсутствие критичности.

Расширение круга общения, недостаточно развитые коммуникативные навыки, неумение наладить отношения в новом коллективе вызывают переживания изолированности и фрустрированности в межличностных отношениях

Наличие у данной категории студентов средних и высоких оценок по шкале «автономия» может означать то, что их ориентация только на собственные паттерны поведения может оказать негативное воздействие на их поведение, препятствуя освоению требований образовательной среды и новых социальных ролей.

Результаты, полученные по шкале «возможности личностного роста» убедительно доказывают, что данной группе студентов присуще чувство личностной стагнации, они отмечают неспособность приобретать новые установки и способы поведения.

Очевидно, что первокурсники, отнесенные к данному уровню психологического здоровья, неадаптированы и нуждаются в адресной психологической помощи.

Для вчерашних школьников процедура адаптации к вузовскому обучению представляет собой довольно длительный и сложный процесс привыкания к новым условиям, освоения роли студента, включения в новые социальные группы. Результаты проведенного исследования позволяют констатировать, часть студентов уже с первых недель пребывания в вузе способны адекватно воспринимать возникающие проблемы объективного характера и успешно разрешать их без помощи со стороны взрослых, демонстрируя при этом нервно-психическую устойчивость. Они испытывают позитивную идентичность с новой социальной средой, самооценка устойчива и адекватна, личностный адаптационный потенциал достаточно высок, что подтверждает правомерность их отнесения к креативному уровню развития психологического здоровья.

Но далеко не все первокурсники могут самостоятельно справиться с возникающими трудностями, для многих характерным является отсутствие

умения приспосабливаться к трансформирующимся условиям, которые воспринимаются как неблагоприятные. Прямым следствием данного факта является их неадаптивное поведение, появление чувства неуверенности, состояния напряжения и дискомфорта, возникновение пассивности, что свидетельствует о наличии серьёзных проблем в сфере психологического здоровья, что в конечном счете может привести к дезадаптации.

Полагаем, что психологическое здоровье первокурсников необходимо рассматривать и как один из важнейших показателей адаптации к вузовскому обучению, и как удовлетворяющее всем требованиям средство самоактуализации и личностного роста участников образовательного процесса, нацеленное на предотвращение нарушений нормального хода адаптации.

На протяжении всего периода адаптации к учебному заведению необходимо осуществлять психологическое сопровождение студентов-первокурсников, включающее мероприятия, направленные на развитие способностей, коррекцию личностных свойств, препятствующих адаптации, постоянный контроль психофизиологического состояния, оказание адресной психологической помощи.

Библиографический список:

1. Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия». – 2003. – 110 с.
2. Литовченко О. С. Представление о здоровье в современной науке // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 697-699.
3. Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. СПб. – 2006. – 607 с.
4. Иванова С.С., Стафеева А.В. Содержательные аспекты физического, психического и социального здоровья и возможности формирования их гармоничного соотношения // фундаментальные исследования. – 2014. – № 11-12. – с. 2729-2733.
5. Тест психологического здоровья [Электронный ресурс] // А. Я. Психология (azps.ru) : [web-сайт]. 14.09.2011. – Режим доступа: http://azps.ru/tests/neblago/psychological_health.html (14.09.2011).
6. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара. – 2006. – 672 с.
7. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности: учеб.-науч. изд. СПб. – 2002. – 352 с.
8. Прохорова, О. Г. Психология семьи. Психологическое здоровье : учеб. пособие для вузов. — 2-е изд. испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 152 с.

О ВЗАИМОСВЯЗИ ЗАВИСТИ И ПЕРФЕКЦИОНИЗМА

Усова. Н. В.

к. пс.н, доцент кафедры технологического образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского
usova_natalia@mail.ru

Аннотация. На основе результатов эмпирического исследования в статье показаны взаимосвязи между перфекционизмом и переживанием зависти. В качестве методологической основы нами была взята концепция перфекционизма предложенная канадскими учеными П. Хьюиттом и Г. Флеттом и концепция зависти, предложенная Т.В. Бесковой. Показано, что субъектно-ориентированный перфекционизм, проявляющийся в завышенных и нереалистичных требованиях, предъявляемых к себе, и усиленном исследовании себя, самокопанию и самокритике не взаимосвязан с переживанием зависти, тогда как объектно-ориентированный и социальный перфекционизм имеет обратную корреляционную взаимосвязь с болезненным переживанием неполноценности, враждебности и обиды, вызываемыми сравнением с другим человеком или социальной группой.

Ключевые слова: зависть, зависть-уныние, зависть-неприязнь, предметное поле зависти, перфекционизм ориентированный на себя, социальный перфекционизм.

ON THE RELATIONSHIP OF ENVIRONMENT AND PERFECTIONISM

Usova. N.V.

Abstract. Based on the results of an empirical study, the article shows the relationship between perfectionism and the experience of envy. As a methodological basis, we took the concept of perfectionism proposed by Canadian scientists P. Hewitt and G. Flett and the concept of envy proposed by T.V. Beskova. It is shown that subject-oriented perfectionism, which manifests itself in excessive and unrealistic demands placed on oneself, and intensive research on oneself, self-digging and self-criticism is not interconnected with envy, while object-oriented and social perfectionism has an inverse correlation with a painful experience of inferiority hostility and resentment caused by comparison with another person or social group.

Key words: envy, envy-despondency, envy-dislike, subject field of envy, self-oriented perfectionism, social perfectionism.

Принято считать, что зависть и перфекционизм - это болезни современного общества, при этом и зависть и перфекционизм начали своё существование с самого зарождения культуры в обществе [1, 2]. В философских учениях подчеркивается, что перфекционизм, как стремление к совершенству и зависть, как чувство досады, вызванное совершенством других, являются постоянным спутником не только отдельных людей, но и человечества в целом. Следовательно, и зависть, и перфекционизм являются продуктами социальной системы. Без зависти и перфекционизма у человечества не было бы столь стремительного эволюционного развития и в сфере культуры, и в сфере научно-

технического прогресса, и даже в сфере индивидуального развития конкретного человека. С другой стороны, исследователи постоянно подчеркивают негативные последствия переживания зависти и перфекционизма личности [3, 4, 5]. Существуют весомые феноменологические основания, подтверждающие гипотезу о связи зависти и перфекционизма. Так, оба психологических конструкта сопряжены с враждебностью и в их основе лежат нелестные социальные сравнения. [6].

Очевидно, что основой для развития у человека перфекционизма может выступать чувство зависти. Рассмотрим пример. С одной стороны, ребенок формирующийся и развивающийся в социально неблагополучной среде и наблюдающий за жизнью сверстников из более обеспеченных семей, ставит перед собой цель - добиться всего того, чего у него нет и чему он завидует, видя это у своих товарищей. Возможно, такой ребенок начнет развивать волю к победе и добьётся многого. С другой стороны, возможен и совершенно противоположный исход, когда зависть и стремление к совершенству детерминируют развитие и функционирование целостной аномальной личностной организации [7].

Следует отметить, что современный темп жизни и вся современная индустрия работают на то, чтобы современный человек имел какие-то цели в жизни и ему было к чему постоянно стремиться, иными словами современное общество регулярно эксплуатирует чувство зависти и перфекционизм личности.

Хочется отдельно подчеркнуть, что постоянное переживание зависти и погоня за самосовершенством способны довести человека до эмоционального выгорания и депрессии, избавиться от которых без специалиста становится невозможным.

Вышесказанное диктует необходимость более подробно рассмотреть взаимосвязь зависти и перфекционизма.

В качестве методологической основы нами была взята концепция перфекционизма предложенная канадскими учеными П. Хьюиттом и Г. Флеттом. Авторы рассматривают перфекционизм как трехмерное явление

включающее:

1) субъектно- или личностно-ориентированный перфекционизм. Проявляется в завышенных и нереалистичных требованиях, предъявляемых к себе, и усиленном исследовании себя, самокопанию и самокритике. Такие требования делают невозможным принятие собственных изъянов, недостатков и неудач.

2) объектно-ориентированный перфекционизм. Проявляется в предъявлении преувеличенных и нереалистичных требований к другим.

3) социально - предписанный перфекционизм. Характеризуется убеждением или ощущением, что другие предъявляют к окружающим нереалистичные требования, которым очень трудно, но при этом необходимо соответствовать.

И концепция зависти, предложенная Т.В. Бесковой, которая предлагает рассматривать зависть как «враждебное отношение к другому человеку, детерминированное его превосходством в значимых сферах, сопровождающееся негативными эмоциями, имеющими двунаправленный характер (на другого и на себя), комплексом негативных эмоций, снижением самооценки и желанием нивелировать прямо или косвенно это превосходство». Автор отмечает два вида зависти. Субъект переживающий «зависть-неприязнь» характеризуется озлобленностью, гневом, раздражением который адресован на более успешный субъект. Данное переживание находит свое выражение в ненависти, подозрительности, высокой враждебности. Переживаемое чувство сопровождается сильным желанием превзойти другого любым возможным способом. Желание обладать вожделенным, но недостижимым может трансформироваться в желание лишить другого предмета зависти или навредить сопернику. Для субъекта «зависти-неприязни» характерно убеждение в том, что успехи другого принижают и/или обесценивают его собственные успехи и достижения. «Зависть-уныние» характеризуется переживанием иных чувств. Здесь главными являются чувства обиды, досады, грусти, субъект испытывает уныние, отчаяние, неуверенность и бессилие что-либо изменить. Для субъекта

"зависти-уныния" характерно убеждение в незаслуженной непреодолимой обделенности по сравнению с другими.

Методы исследования:

- «Методика исследования завистливости личности» (Т.В. Бескова),
- «Методика предметное поле зависти» (Т.В. Бескова),
- Многомерная шкала перфекционизма (П. Хьюитт, Г. Флетт) (адаптация И. И. Грачевой).
- Корреляционный анализ

Совокупная выборка исследования составила 110 человек.

Результаты исследования. В ходе исследования нами были получены следующие результаты:

1. Перфекционизм, ориентированный на себя не имеет статистически значимых взаимосвязей с переживанием чувства зависти.

2. Перфекционизм, ориентированный на других взаимосвязан как с интегральным показателем зависти ($r=-0,30$, при $p<0,001$), так и с переживанием «зависти-неприязни» ($r=-0,31$, при $p<0,001$) и «зависти- уныния», ($r=-0,25$, при $p<0,01$).

3. Социально предписанный перфекционизм взаимосвязан как с интегральным показателем зависти ($r=-0,31$, при $p<0,001$), так и с переживанием «зависти-неприязни» ($r=-0,28$, при $p<0,001$).

Интегральный показатель по шкале перфекционизма также взаимосвязан с интегральным показателем по шкале зависти ($r=-0,29$, при $p<0,001$).

По результатам исследования было установлено, что перфекционизм находится в обратной корреляционной взаимосвязи с:

- завистью к социальному статусу ($r=-0,23$, при $p<0,001$);
- завистью к похвале, популярности ($r=-0,29$, при $p<0,001$);
- завистью к профессиональным (учебным) успехам ($r=-0,27$, при $p<0,001$).

Обсуждение полученных результатов и выводы.

Обилие отрицательных корреляционных взаимосвязей свидетельствует о том, что с увеличением перфекционизма снижается переживание зависти, так как и усиление переживания зависти снижает уровень перфекционизма. Данный результат является достаточно очевидным и свидетельствует лишь о том, что перфекционизм позволяет личности превзойти успехи других и добиться высоко поставленных целей, что, в целом, обусловлено высоким уровнем ответственности и организованности данной группы людей. У них хорошо развиты волевые качества характера, поэтому в социальной иерархии и структуре власти перфекционисты занимают основные ключевые посты и скорее всего сами становятся источником возникновения зависти у окружающих их людей.

Болезненные переживания неполноценности, враждебности и обиды, вызываемые сравнением с другим человеком или социальной группой, которые обладают чем-то желанным для личности не взаимосвязаны с ее склонностью предъявлять высокие требования к себе. Данный результат говорит о том, что зависть не стимулирует личность к собственным достижениям и не детерминирует личностное развитие субъекта, а скорее представляет собой негативную эмоцию, побуждающую совершать злонамеренные действия по устранению чужого успеха, благополучия [8], а также является признаком ограниченности ума и мелочности характера [9].

Предъявление преувеличенных и нереалистичных требований к другим свойственен лицам с низким уровнем завистливости. Высокий уровень перфекционизма, ориентированного на других, предполагает наличие чрезвычайно высоких стандартов, установленных человеком для других, требовательность по отношению к окружающим, нетерпимость, нежелание прощать ошибки, несовершенства, что, очевидно, предполагает искреннюю способность радоваться за другого и его успехи. Это, в целом, позволяет говорить о том, что для перфекционистов ориентированных на других свойственны нравственные способы реагирования на успех другого. Данное реагирование проявляется в радости и восхищении за другого. Можно также

предположить, что в случае неудачи других перфекционисты могут демонстрировать сожаление и предлагать активную помощь [10].

Лицам, которым характерно переживание зависти, не характерно генерализованное убеждение, что другие предъявляют завышенные и нереалистичные требования к субъекту, которым трудно, но необходимо соответствовать, чтобы заслужить одобрение. Скорее всего, данный результат связан с тем, что личность выступает и как субъект собственной зависти и как объект зависти для других субъектов [11]. Очевидно, что другие не будут предъявлять к окружающим повышенные требования, дабы не создать новые объекты для собственной зависти.

Обратные корреляционные взаимосвязи между перфекционизмом и предметным полем зависти, показывающие что перфекционистам не свойственно завидовать карьере и социальному статусу, на наш взгляд, лишь доказывают, что данные сферы являются наиболее доступными для совершенствования, нежели, например, здоровье, внешняя привлекательность или семейное благополучие.

Таким образом, полученный результат позволил нам говорить об обратной корреляционной взаимосвязи между завистью и перфекционизмом и выделить особенности данных феноменов. Так, перфекционизм всегда направлен на совершенствование себя и других, тогда как зависть не обуславливает стремление к самосовершенству и, уж тем более, не взаимосвязана с наличием чрезвычайно высоких стандартов, установленных человеком для других. Зависть может лежать в основе формирования перфекционизма, но по мере развития перфекционизма данная взаимосвязь меняет направленность. Перспективным направлением дальнейших исследований видим лонгитюдное изучение взаимосвязи перфекционизма и зависти проведённое отдельно в группе зависимых и независимых субъектов с высоким уровнем перфекционизма.

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта «Социально-психологическая структура, детерминанты и механизмы регуляции зависти», проект № 18-013-00134 А

Библиографический список:

1. Лабунская В.А. Субъект зависти как субъект затрудненного общения // Сев.-Кавк. психол. вестн. Ростов н/Д, 2005.
2. Корчагин В.М. Перфекционизм личности как научная проблема современной психологии: аналитический обзор // Вестник Самарского юридического института. 2011. № 1 (3). С. 75-78.
3. Муздыбаев К. Психология зависти // Психол. журн. 1997. Т. 23, № 6. С. 3–11.
4. Сабра Л. Перфекционизм: за и против // Человек. Искусство. Вселенная. 2014. № 1. С. 83-93.
5. Юдеева Т.Ю. Перфекционизм в структуре разных личностных типов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 49. С. 409-414.
6. Гаранян Н.Г., Клыкова А.Ю., Сорокова М.Г. Перфекционизм, зависть и конкурентные установки в студенческой среде // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Том 26. № 2. С. 7–32.
7. Парамонова В. Высшие устремления личности: перфекционизм как патологический феномен // Развитие личности. 2009. № 1. С. 64-78а.
8. Joseph, B. (1986) "Envy in everyday life", in E. Bott Spillios & M.Feldman (eds), *Psychic Equilibrium and Psychic Change*/B. Joseph. - London: Routledge, 1989.
9. Дмитриева Н. В. Психология зависти // Сибирский педагогический журнал. 2005. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-zavisti> (дата обращения: 22.09.2019).
10. Бескова Т.В. Взаимосвязь перфекционизма со способами реагирования на успех и неудачу другого // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6046> (дата обращения: 21.09.2019).
11. Бескова Татьяна Викторовна Особенности «Предметного поля» зависти // СПЖ. 2010. №35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-predmetnogo-polya-zavisti> (дата обращения: 22.09.2019).

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ОБ УСПЕХЕ В СВЯЗИ С МОТИВАЦИЕЙ ДОСТИЖЕНИЯ

Фадеева, Т.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент,
Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия,

fadej_tu@rambler.ru

Козырева А.В.

магистрант

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов,
Россия,

cozyrewa.lina@mail.ru

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования, цель которого выявить различия в структуре социальных представлений об успехе у студентов с разным уровнем мотивации достижения. Для исследования был использован метод ассоциативного эксперимента. Описаны категории представлений об успехе, входящие в ядерную и периферийные зоны, по частоте их встречаемости. Выявлены различия представлений у студентов с высоким, средним и низким уровнем мотивации достижения.

Ключевые слова: социальные представления; ассоциативный эксперимент; успех; мотивация достижения.

STUDENTS ' SOCIAL PERCEPTIONS ABOUT SUCCESS IN RELATION TO MOTIVATION'S ACHIEVEMENT

Fadeeva T. Yu., Kozyreva A. V.

Abstract. The purpose of this empirical study is to identify the characteristics of perception of "success" by students with different levels of achievement motivation. The authors used the method of semantic differential. The study described the categories of perceptions of success included in the core and peripheral zones by the frequency of their actualization. The research identifies students' differences among perceptions of success with a high, medium, and low level of achievement motivation.

Keywords: representations; semantic differential; success; achievement motivation.

В современном мире тема достижения успеха в различных областях социальной жизни находится в центре дискуссий. Психологи, педагоги, тренеры, коучи обсуждают вопросы успеха и способы его достижения. В научной литературе появляются публикации, изучающие социальные представления о профессиональном успехе [2], об успешности подростков [1], рассматриваются факторы успеха в оценках молодежи [3], влияние мотивации достижения на представления об успешном человеке [4], особенности представления об успехе у людей разных поколений [6] и др.

Социальные представления выступают своеобразной картиной мира, которой опосредуются ожидания индивида, его жизненные цели и установки, определяющие в свою очередь успешность–неуспешность его поведения [5]. Достижение успеха, в свою очередь детерминируется мотивацией достижения, личностной диспозицией, которая подталкивает индивида на совершение тех или иных действий [7]. Мы предположили, что существуют различия в структуре социальных представлений об успехе у студентов с разным полюсом мотивации достижения.

Целью проведенного исследования является выявление содержательных особенностей представлений студентов об успехе в связи с мотивацией достижения.

Эмпирическое исследование проводилось на базе СГУ имени Н. Г. Чернышевского. Выборку составили 107 студентов гуманитарных и математических специальностей (15,89% мужчины и 84,11% женщины, возраст от 18 лет до 21 года).

Для изучения представлений был использован направленный ассоциативный эксперимент. В качестве слова-стимула испытуемым было предложено слово – успех. Изучение мотивации достижений проводилось с помощью опросника А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН). Обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS Statistics 16.0.

Опишем результаты исследования. На стимул слова «успех» получено 384 ассоциации, из которых был составлен понятийный словарь, включающий 46 смысловых категорий. Анализу подверглись ассоциации, которые встречались не менее 10 раз. Элементы ядра и периферической зоны составили 63% от всех категорий. Единичные ассоциации, не вошедшие в указанные зоны, составили 37% от общего количества.

На основе вычисления среднего ранга и частоты встречаемости ассоциаций были выделены ядро представлений, первая и вторая периферийные зоны.

Анализируя представления об успехе, отметим, что в ядерную зону вошли такие смысловые категории как победа (частота встречаемости 0,122, средний ранг 2,85), положительные эмоции (частота встречаемости 0,117, средний ранг 2,68), материальное вознаграждение (частота встречаемости 0,106, средний ранг 3,13), положение в обществе (частота встречаемости 0,081, средний ранг 2,65), стечение обстоятельств (частота встречаемости 0,062, средний ранг 3,89), труд (частота встречаемости 0,06, средний ранг 2,34), хорошая жизнь (частота встречаемости 0,06, средний ранг 3,2), признание (частота встречаемости 0,045, средний ранг 2,59) и самодостаточность (частота встречаемости 0,036, средний ранг 2,68).

Данные показывают, что содержание ядра представлений об успехе у студентов связано в первую очередь с социально-значимыми результатами деятельности: достижением материального и социального благополучия, признанием и авторитетом в обществе. Высокочастотна категория, характеризующая эмоциональную сторону успеха, объединяющая в себя положительные эмоции и чувства (радость, счастье, восторг и пр.), которые подкрепляют успех и расширяют ощущение удовлетворения от результатов деятельности. Однако способ достижения успеха представлен в содержании ядра амбивалентными категориями: «труд» и «стечение обстоятельств», что свидетельствует о том, что, с одной стороны, студенты связывают успех с целенаправленной деятельностью индивида, его целеустремленностью и упорством при достижении целей, с другой стороны, успех для них – это дело случая, удача, везение, которые не зависят от человека.

В первую периферийную зону вошли следующие категории: сила (частота встречаемости 0,026, средний ранг 2,37), движение (частота встречаемости 0,026, средний ранг 2,95), семья (частота встречаемости 0,023, средний ранг 3,5), активная позиция (частота встречаемости 0,023, средний ранг 3,2). Данные представления имеют позитивный вектор движения и связаны с личностными характеристикам индивида. Такие качества как активность, инициатива, стремление, сила, независимость – это одни из тех характеристик личности,

которые способствуют успеху в деятельности. Семья же выступает неким ресурсом, влияющим на жизненный успех студента.

Вторая периферийная зона представлена такими дескрипторами, как учебная деятельность (частота встречаемости 0,021, средний ранг 2,68), надежда (частота встречаемости 0,021, средний ранг 2,9), любовь (частота встречаемости 0,016, средний ранг 3,16), контакты (частота встречаемости 0,016, средний ранг 3,33), саморазвитие (частота встречаемости 0,013, средний ранг 2), внешний лоск (частота встречаемости 0,013, средний ранг 3).

Содержание представлений второй периферийной зоны связано с путями достижения успеха, с социальными факторами, способствующими успеху. К успеху ведут умение в срок и качественно выполнять задания, хорошие отметки, окончание университета с отличием; коммуникативные умения и контакты с другими людьми; саморазвитие. Мечта и надежда, подкреплённые активными действиями, являются сильными мотивами, помогающими двигаться к цели. Любовь придает внутреннюю силу личности, а внешние атрибуты успеха, такие как яркость, красота, костюм содействует имиджу успешной личности.

Далее, на основании данных исследования мотивации достижений с помощью опросника А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН), методом квартилирования данная выборка была разделена на группы по степени выраженности уровня мотивации достижения. В группу с высоким уровнем мотивации достижения вошло 22 студента, с низким уровнем – 25 студентов, с невыраженным полюсом мотивации достижения – 20 человек.

Для оценки взаимосвязи представлений об успехе с мотивацией достижения был осуществлен однофакторный дисперсионный анализ. Нами были получены следующие результаты. Выявлена связь мотивации достижения со смысловыми категориями «материальное вознаграждение» ($F=5,753$; $0,004$ при $p=0,001$) и «признание» ($F=2,831$; $0,063$ при $p=0,01$). С категорией «материальное вознаграждение» наблюдается криволинейная связь, более выраженная у представителей с невыраженным полюсом мотивации достижения, менее – у студентов с высоким уровнем мотивации достижения.

Возможно деньги и награды для студентов с невыраженным полюсом мотивации достижения выступают универсальным средством мотивационного подкрепления, так как являются достаточно эффективным средством контроля и последующего изменения деятельности.

С категорией «признание» наблюдается прямолинейная связь, чем выше мотивация достижения, тем наиболее выражена связь. Известно, что студентам с мотивацией достижения характерна сосредоточенность на реализации поставленной цели. При возникновении препятствий на пути к ней, они ищут способы их преодоления. Успех, как некий результат своей деятельности, они связывают с признанием своих достижений и уважением к себе со стороны других.

С помощью однофакторного дисперсионного анализа также было выявлено статистически значимая связь пола и таких смысловых категорий как «победа» ($F=5,871$; $0,017$ при $p=0,05$) и «стечение обстоятельств» ($F=3,217$; $0,076$ при $p=0,1$).

Данные свидетельствуют, что девушки чаще, чем юноши в своих представлениях, связывают успех с победой, достижением, славой. Возможно это связано с тем, что девушки отличаются высокой чувствительностью к ожиданиям социальной среды, в которой на современной этапе развития общества наметились тенденции на слом традиционных условностей, стремления женщин реализовать свои амбиции. Однако часто, стремление к успеху сопряжено с множеством неопределенных ситуаций, а одной из совладающих стратегий, помогающих достигнуть контроля над ситуацией, выступает мифическое мышление: вера в удачу, везение, дело случая.

Обобщая полученные данные можно констатировать, что содержание ядра представлений студентов об успехе представлено характеристиками, связанными с социально-значимыми результатами деятельности, целенаправленной деятельностью, положительными эмоциями, подкрепляющими успех. Однако присутствуют и представления, связывающие успех со стечением обстоятельств, которые не зависят от человека.

Представления, входящие в первую периферийную зону, имеют позитивный вектор движения и связаны с личностными характеристикам индивида. Представления второй периферийной зоны объединяют пути достижения успеха, социальные факторы, способствующие успеху. В представлениях девушек чаще, чем в представлениях юношей успех ассоциируется с такими категориями как «победа» и «стечение обстоятельств».

Таким образом, была выделена содержательная структура представлений студентов об успехе. Выявлена и описана взаимосвязь данных представлений с мотивацией достижения.

Библиографический список

1. Кондратьев М.Д. Социальные представления об успешности подростков с разным интрагрупповым статусом и разным уровнем интеллектуальной успешности // Социальная психология и общество, 2017. Т. 8. № 2. С. 116-130.
2. Котовский В.В., Краснощеченко И.П. Представления студенческой молодежи о профессиональном успехе // Вестник ЧГПУ. 2014. № 6. С. 58-68.
3. Лесина Л. А. Факторы успеха в оценках студенческой молодежи // XX Международная конференция памяти профессора Л. Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования», 16-18 марта 2017 г., Екатеринбург. – Екатеринбург: УрФУ, 2017., 802 - 812 с.
4. Лейфрид Наталья Валерьевна Влияние мотивации достижения на представления об успешном человеке // ОмГУ. 2007. №2. С.46-53.
5. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. - Т. 16. - № 1. - С. 3-18; 1995. -Т. 16. - № 2. - С. 3-14.
6. Рикель А. М., Ермолаева Д. Д. Особенности представления об успехе у людей разных поколений // Известия Иркутского государственного университета 2017. Т. 21. Серия «Психология», С. 65–77.
7. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения - Санкт-Петербург: Речь, 2001; 256 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ: РЕГРЕССИОННАЯ МОДЕЛЬ

Фомина. О. О.

Аспирант кафедры психологии, Волгоградский институт управления – филиал ФГБОУ ВО "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Волгоград
olgaffomina@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена эмпирическому исследованию межличностных предикторов благополучия личности. Предполагается, что психологическое благополучие как социально-психологическое образование детерминировано особенностями межличностных отношений, может быть понято через реализуемые личностью особенности межличностного поведения (опыт близких отношений – привязанности; проявление привязанности). В исследовании приняли участие 200 человек в возрасте от 16 до 68 лет ($M=35,5$; $SD=13,9$) – жители г. Волгограда. Исследование направлено на определение, описание межличностных предикторов благополучия личности, построение регрессионной модели психологического благополучия.

Ключевые слова: психологическое благополучие; предикторы благополучия; факторы благополучия; межличностное поведение; межличностные особенности, регрессионная модель.

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND INTERPERSONAL BEHAVIOR: TO BUILDING A REGRESSION MODEL

Fomina. O.O.

Abstract. The article is devoted to an empirical study of interpersonal predictors of personal well-being. It is assumed that psychological well-being as a socio-psychological formation is determined by the characteristics of interpersonal relationships, can be understood through interpersonal behavior patterns realized by a person (experience of close relationships - attachment; manifestation of attachment). The study involved 200 people aged 16 to 68 years ($M = 35.5$; $SD = 13.9$) - residents of Volgograd. The study is aimed at determining interpersonal predictors of personal well-being, building a regression model of psychological well-being.

Key words: psychological well-being; predictors of well-being; factors of well-being; interpersonal behavior; interpersonal traits, regression model.

Интерес к исследованию субъективного и психологического благополучия связан в первую очередь с особой социальной политикой второй половины 20-го века. Западные страны фокусируются скорее на вопросах благополучия и качества жизни. Так всплеск интереса к позитивной психологии связан с пиковыми точками развития западной экономики и общественного прогресса [1]. В этом смысле, всплески интереса к благополучию, в западном обществе, тесно связаны с культурой профицита. В теоретической литературе чаще всего разделяют концепции субъективного и психологического благополучия, что отражается и в практических разработках данных феноменов, так

для исследования субъективного благополучия прибегают к таким параметрам как: удовлетворенность жизнью, позитивный и негативный аффекты. А для измерения психологического благополучия: автономность, компетентность, личностный рост, жизненные цели, самопринятие, позитивные отношения с окружающими. В данном исследовании психологическое благополучие понимается нами как «относительно стабильное психологическое состояние, заключающееся в положительной (позитивной) оценке жизни, отношений и собственной личности (функционирования), с точки зрения баланса имеющихся ресурсов и предъявляемых к среде запросов, т.е. полноты реализации собственного потенциала» [2].

Исследование предикторов психологического благополучия составляет важную область в изучении данного феномена, так авторы обращаются к таким предикторам благополучия, как стратегии адаптации [3], ценности и отношения к этнической культуре [4], стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций [5], межличностные взаимоотношения [6], самоконтроль [7], привязанность как ресурс благополучия [8]. Однако исследование межличностных предикторов благополучия остается наименее разработанной областью. Отталкиваясь от поставленных задач, а именно рассмотрения соотношения и закономерностей между межличностным поведением и психологическим благополучием, фокус анализа был сосредоточен на выделение и качественное описание межличностных предикторов психологического благополучия. Так, опираясь на теоретический и эмпирический анализ, были выделены следующие возможные предикторы благополучия со стороны межличностного поведения:

1. Открытость в отношениях – эмоциональная открытость, способность выражать собственные эмоции относительно взаимодействия, в том числе негативные, желание эмоционально раскрываться перед партнером, умение перерабатывать эмоции и поддерживать контакт с широким кругом людей.

2. Инициативность в отношениях – проявление социальной компетентности в отношениях, экстравертированная направленность в отношениях, легкое установление и поддержание социальных

контактов, способен брать на себя ответственность во взаимодействии.

3. Выстраивание границ – умеренный контроль в отношениях, вопросы доминирования и подчинения не являются проблемной областью.

4. Баланс собственные потребности – потребности партнера. Способность учитывать собственные интересы в отношениях, при этом прислушиваясь к мнению партнера, положительная оценка собственной социальной репутации.

Методический инструментарий, выборка исследования

В рамках исследования были использованы следующие методики: Опросник "Индекс жизненного стиля" в адаптации Л.И. Вассермана и др [9]; Опросник межличностных отношений В. Шутца в адаптации А.А. Руковишниковой [10]; Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Л.В. Жуковской и Е.Г. Трошихиной [11]; Диагностика межличностных отношений (модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири, адаптация Л.Н. Собчик) [12]; Гиссенский личностный опросник (адаптация Е.А. Голынкина, Г.Л. Исурина, Е.В. Кайдановская, Б.Д. Карвасарский) [13]. Количественная и качественная обработка данных была осуществлена с помощью программного пакета IBM SPSS Statistic 19.0 с использованием корреляционного и регрессионного анализа.

В исследовании приняли участие 200 человек (N=200) в возрасте от 15 до 78 лет (M=36,9; SD=13,9) – жители г. Волгограда: обучающие высших учебных заведений, работники нефтяной и химической промышленности, государственные служащие, а также пенсионеры.

Основные результаты исследования

Регрессионный анализ с помощью метода принудительного включения переменных, позволил получить следующие результаты для проверки выделенных нами в результате теоретического анализа межличностных предикторов благополучия:

- Открытость в отношениях. Функция описывает 42,8% случаев зависимой переменной «Позитивные отношения» ($R^2 = 0,428$, $F = 20,196$ при $p=0,000$). Предикторами выступают переменные «Подозрительный» ($\beta=-0,282$, $p=0,000$); «Вытеснение» ($\beta=-0,339$, $p=0,000$) и «Открытость-замкнутость» ($\beta=-0,293$, $p=0,000$). Функция описывает 20,8% случаев зависимой переменной «Уровень благополучия» ($R^2 = 0,208$, $F = 7,100$ при $p=0,000$). В качестве предикторов проявляются переменные «Подозрительный» ($\beta=-0,234$, $p=0,003$); «Вытеснение» ($\beta=-0,276$, $p=0,000$);
- Инициативность в отношениях. Функция описывает 16,7% случаев зависимой переменной «Позитивные отношения» ($R^2 = 0,167$, $F = 4,607$ при $p=0,000$). Предикторами выступают переменные «Социальные способности» ($\beta=-0,217$, $p=0,008$); «Агрессивный» ($\beta=-0,229$, $p=0,006$) и «Регрессия» ($\beta=-0,151$, $p=0,050$). Функция описывает 29,4% случаев зависимой переменной «Уровень благополучия» ($R^2 = 0,294$, $F = 9,583$ при $p=0,000$). В качестве предикторов проявляются переменные «Социальные способности» ($\beta=-0,225$, $p=0,003$); «Авторитарный» ($\beta=0,313$, $p=0,000$) и «Регрессия» ($\beta=-0,310$, $p=0,000$);
- Выстраивание границ в отношениях. Функция описывает 8,5% случаев зависимой переменной «Позитивные отношения» ($R^2 = 0,085$, $F = 1,647$ при $p=0,000$). Ни одна переменная не выступила предиктором, предложенную регрессионную модель нельзя считать достоверной. Функция описывает 28% случаев зависимой переменной «Уровень благополучия» ($R^2 = 0,280$, $F = 6,687$ при $p=0,000$). Ни одна переменная не выступила предиктором, предложенную регрессионную модель нельзя считать достоверной;
- Баланс в отношениях (собственные потребности и потребности партнера). Функция описывает 27,5% случаев зависимой переменной «Позитивные отношения» ($R^2 = 0,275$, $F = 10,229$ при $p=0,000$). Предикторами выступают переменные «Социальное одобрение» ($\beta=0,439$, $p=0,000$); «Эгоистичный» ($\beta=-0,218$, $p=0,003$) и «Интеллектуализация» ($\beta=-0,166$, $p=0,017$). Функция описывает 27,4% случаев зависимой переменной «Уровень

благополучия» ($R^2 = 0,274$, $F = 10,182$ при $p=0,000$). В качестве предиктора проявляется переменная «Социальное одобрение» ($\beta=0,520$, $p=0,000$).

При построении общей модели линейный регрессионный анализ методом пошагового отбора позволил девять основных межличностных предикторов психологического благополучия. Данная модель объясняет более 47% случаев для независимой переменной «Общее благополучие» ($R^2=0,477$, $F=16,084$ при $p<0,01$). Уравнение регрессии выглядит следующим образом:

$$PWb=207,06+0,471CO+-2,461D+0,944AI+1,665Aw-0,511M-0,107S-0,293CS-1,981Ae+0,310C$$

где: PWb – общий уровень психологического благополучия; CO – «Социальное одобрение»; D – «Зависимый»; AI – «Альтруистический»; Aw – Потребность в аффекте; M – «Доминирующее настроение»; S – Вытеснение; CS – «Социальные способности»; Ae – Потребность во включении; C – «Контроль»

Выводы и итоги исследования

Результаты регрессионного анализа показывают, что наибольший положительный вклад в регрессионную модель проявляет переменная «Социальное одобрение» ($\beta=0,274$ при $p<0,01$). Социальное одобрение, проявляющееся в положительной оценке собственной социальной репутации, уверенности, привлекательности детерминирует психологическое благополучие личности. Так, способность добиваться поставленной цели, а главное успешно взаимодействовать с окружением, позволяют человеку позитивно оценивать собственное благополучие, а также быть уверенным в собственной компетентности.

Переменная «Зависимый» закономерно связана с отрицательной предикцией благополучия ($\beta=-0,332$ при $p<0,01$), несет наибольший отрицательный вклад в регрессионную модель. Высокие баллы по данной шкале связаны с крайней неуверенностью в себе, зависимости от мнения окружающих, что препятствует автономности и компетентности личности. Искренняя уверенность в безусловной правоте окружающих, страхи и чрезмерная

тревожность препятствуют положительной оценке собственного существования и построению доверительных отношений.

Переменная «Альтруистический» закономерно связана с положительной предикцией психологического благополучия ($\beta=0,157$ при $p<0,05$). Высокие баллы по данной шкале связаны с ответственным и деликатным отношением к людям, стремлением помочь и оказать поддержку, такие респонденты проявляют эмоциональное отношение к людям в сострадании, симпатии, заботе, что положительно сказывается на психологическом благополучии личности, позитивных отношениях.

Предиктор «Потребность в аффекте» ($\beta=0,177$ при $p<0,01$) показывает, что у таких респондентов реализована потребность в близких, эмоциональных контактах. Таким испытуемым важно находиться в доверительных отношениях с окружающими, которые готовы отвечать им взаимностью, что связано, как и позитивными отношениями, так и в целом с уровнем благополучия личности.

Предиктор «Доминирующее настроение» несет отрицательный вклад в общую регрессионную модель. Высокие баллы по данной шкале, связаны со следующим преобладающим настроением – респонденты часто бывают подавленными, чрезмерно рефлексивны и самокритичны по отношению к себе, что негативно сказывается на самопринятии и личностном росте и постановке жизненных целей. Робость и зависимость часто служат препятствием для проявления инициативы и активности в общении.

Предиктор «Вытеснение» ($\beta=-0,143$ при $p<0,01$) связан с негативной предикцией психологического благополучия личности. Как было описано во второй главе, вытеснение направлено на защиту и изолирование психики от беспокоящих импульсов. Личность тщательно избегает всего того, что может стать проблемной ситуацией и вызвать страх, тревогу. Тем самым личность реализует очень осторожное, скованное поведение, что мешает личностному росту и развитию, постановке жизненных целей.

Переменная «Социальные способности» связана с негативной предикцией психологического благополучия ($\beta=-0,168$ при $p<0,01$). Высокие баллы по

данной шкале связаны с отсутствием навыков социального взаимодействия, нежеланием проявлять инициативу в установлении и поддержании контактов, таким респондентам сложно выстраивать длительные и прочные привязанности.

Предиктор «Потребность во включении» ($\beta = -0,177$ при $p < 0,01$) показывает, что у таких респондентов ярко выражена потребность в близких, и доверительных контактах. Таким испытуемым необходимо находится в доверительных отношениях с окружающими, которые готовы отвечать им взаимностью. Можно предположить, что «перемотивация» в области отношений не позволяет личности выстраивать легкие, лишенные напряжения межличностные взаимодействия, негативно влияя на уровень позитивных отношений, самопринятия и общий уровень благополучия.

Переменная «Недостаточный контроль-избыточный контроль» связана с негативной предикцией психологического благополучия ($\beta = -0,117$ при $p < 0,01$). Высокие баллы по данной шкале связаны с педантичностью, повышенным контролем в отношениях, фанатичностью относительно справедливости и правды, что не позволяет положительно оценивать собственное существование.

Библиографический список:

1. Селигман, М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия / М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. - 440 с.
2. Фомина О.О. Факторы и возможные типы психологического благополучия личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 2. С. 168-174.
3. Еремина Е.Н. Стратегии социально-психологической адаптации как предикторы субъективного благополучия личности незанятого населения. // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития, 6 (3), 2017. С. 244-252.
4. Шамянов Р.М., Султаниязова Н.Ж.. Ценности и отношение к этнической культуре и традициям как предикторы субъективного благополучия русских и казахов // Российский психологический журнал, 15 (1), 2018. С. 157-186.
5. Водяха С.А. Предикторы психологического благополучия студентов. // Педагогическое образование в России, (1), 2013. С. 70-74.
6. Шадрин А.А. Межличностные взаимоотношения как фактор субъективного благополучия курсантов в процессе военно-профессиональной социализации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. №3 (58). С. 41-44.
7. Дементий, Л. И. Купченко, В. Е. Самоконтроль как предиктор психологического благополучия студентов // Философия и социальные науки. - 2016. - № 2. - С. 76-81
8. Зиновьева Д. М. Межпоколенческая передача «надежной привязанности» как ресурс психологического благополучия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. , вып. 4. С. 361-366.

9. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: Пособие для врачей и психологов / Л. И. Вассерман [др.]. СПб., 1998. 48 с.

10. Руковишников А.А. Опросник межличностных отношений. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1992. 47 с.

11. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 2. С. 82-93.

12. Собчик, Л.Н. Диагностика межличностных отношений (модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири): Методическое руководство / Л.Н. Собчик.

– М.: Моск. кадр, центр при ГУ по труду и социальн. вопросам
Мосгориспол- кома, Консультационная фирма, 1990. – Выпуск 3. – 48 с.

13. Гиссенский личностный опросник (использование в психодиа- гностике для решения дифференциально-диагностических и психотерапевтических за- дач): Методическое пособие / Е.А. Голынкина, Г.Л. Исурина, Е.В. Кайдановская, Б.Д. Карвасарский, и др. – СПб., 1993. – 20 с.

ЛИЧНОСТНО-ГРУППОВЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СРАВНЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ТВОРЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ И СПОРТИВНЫХ КОМАНД)

Черкаева О.А.

Аспирант кафедры социальной психологии образования и развития

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования личностно-групповых детерминант социальной активности (на примере сравнения участников творческих коллективов и спортивных команд). Основную направленность социальной активности молодежи составляют альтруистическая, досуговая и интернет-сетевая активность. Выявлены существенные различия на достоверно значимом уровне относительно альтруистической, досуговой, интернет-сетевой, гражданской и образовательно-развивающей активности. Определено, что участники спортивных команд обладают большей взаимной открытостью для сотрудничества и стремлением к паритетным отношениям. Участники творческих коллективов проявляют взаимную личностную открытость по отношению друг к другу; на фоне ощущения собственной безопасности складывается готовность полагаться на других.

Ключевые слова: активность, молодежь, личностно-групповые детерминанты

PERSONAL-GROUP DETERMINANTS OF SOCIAL ACTIVITY (ON THE EXAMPLE OF COMPARISON OF PARTICIPANTS OF CREATIVE TEAMS AND SPORTS TEAMS)

Cherekaeva O.A.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of personality-group determinants of social activity (on the example of a comparison of participants in creative teams and sports teams.). The main focus of youth social activity is altruistic, leisure and Internet network activity. Significant differences were revealed at a significantly significant level with respect to altruistic, leisure, Internet network, civic and educational development activities. It was determined that participants in sports teams have greater mutual openness for cooperation and a desire for equal relations. Members of creative teams show mutual personal openness in relation to each other; against the background of a sense of personal safety, one is prepared to rely on others.

Keywords: activity, youth, personality-group determinants

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта (№ 18-18-00298)

Невозможно представить современного человека вне общества. Жизнь в обществе ставит перед человеком задачи, которые требуют активного участия во всех сферах жизнедеятельности: социальной, политической, культурной, экономической, духовной; активной включенности в социальные отношения. Важной является проблема формирования социальной активности личности, её мотивационно-потребностная сфера, личностные и групповые детерминанты направленности социальной активности. Актуальность изучения данной

тематики возрастает как с увеличением множественных социальных потребностей и интересов современной молодёжи, так и с возрастанием государственных и общественных требований к молодежи как главному источнику прогресса и реализации инновационных процессов в различных сферах социального бытия.

В рамках социальной психологии социальная активность чаще всего рассматривается как активность человека в жизнедеятельности социальных групп и общества в целом. По мнению Е.С. Балабановой, на современном этапе исследования данного феномена не существует единого взгляда на его содержание и структуру. Тем не менее, в определение социальной активности, наряду с особыми характеристиками, включается осознаваемое, целенаправленное взаимодействие личности и социума, исследователи также подчеркивают ее сложное социально-психологическое содержание и специфику мотивации. [1]

Исследователи отмечают, что активность человека детерминирована социальной деятельностью, в которую включен индивид со своими потребностями, мотивами, интересами, установками и т.д., подчеркивают, что социальная активность должна быть направлена на благо обществу, а не во вред ему. [2]

А.А. Николаева определяет социальную активность личности как сознательную, определённым образом мотивированную и саморегулируемую деятельность субъекта, направленную на достижение социально-значимых целей и удовлетворение его социальных потребностей. [3].

Р.М. Шамяновым социальная активность определяется как инициативно-творческое отношение личности к сферам своей социальной жизнедеятельности, а также к самой себе как субъекту социального бытия. [4].

Е.Е. Бочарова отмечает важность изучения социальной активности как одной из центральных характеристик проявления субъектной позиции личности в выборе и реализации ее жизненных перспектив, что особенно важно у представителей молодежи [5].

Отметим социальную активность и как интегративное интеллектуально-волевое качество личности, включающее потребности, ценностные ориентации, социальные установки, социальные интересы и мотивы, социальные действия, которые развиваются и формируются в общественно значимой и учебной деятельности путем разрешения возникающих противоречий между поставленными целями и возможностью их осуществления в период обучения в процессе учебно-профессиональной деятельности [6].

В роли сущностных характеристик социальной активности выступают самодетерминированность (внутреннее, осознанное побуждение), включенность в социальное взаимодействие (в социально-продуктивной деятельности, общении, познании), просоциальность (направленность на преобразование носителя активности и социума во благо общества и личности, следуя социальным нормам, законам и нравственным идеалам).

Одним из важнейших социально-психологических признаков индивида является его социальная идентичность, или «групповая идентификация», — «психологическое соотношение себя с социальной группой, с членами которой индивид разделяет определенные нормы, ценности, групповые установки» [7].

Цель исследования: изучить личностно-групповые детерминанты социальной активности, раскрыть особенности активности в зависимости от включенности в те или иные групповые образования.

Эмпирическую базу исследования составили 20 малых групп: 10 творческих коллективов (8 - г.Саратов, 2 – г. Санкт-Петербург) и 10 спортивных команд любительской лиги (8 - г.Саратов, 2 – г. Санкт-Петербург). Общая численность выборки составила 293 испытуемых. В ходе исследования были использованы следующие методики: для выявления параметров и основных форм социальной активности личности - анкета, разработанную исследователями СГУ им. Н.Г. Чернышевского (кафедра социальной психологии развития и образования) [8], для изучения уровня проявления трех видов межличностного доверия (конфиденциально-охранительного, информационно-инфлюативного деятельностно-совладающего) - методика изучения

межличностного доверия в группе (Сидоренков А.В., Сидоренкова И.И.) [9], для изучения компонентов групповой идентичности индивида в группе (когнитивного, аффективного, поведенческого) - методика изучения групповой и микрогрупповой идентичности (А.В. Сидоренков, Н.С. Тришкина) [10]

Обратимся к данным, полученным на основе межгруппового сравнительного анализа (по *t*-критерию Стьюдента) показателей форм социальной активности (Таблица 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ средних показателей форм социальной активности (по *t*-критерию Стьюдента, *N*=293)

Формы социальной активности	Участники творческих коллективов	Участники спортивных команд	<i>tst</i>
Альтруистическая	3,6	3,1	4,8*
Досуговая	4,1	3	12,6*
Социально-политическая	1,9	1,9	0,2
Интернет-сетевая	3,6	4	4,1*
Гражданская	1,2	1,7	6,6*
Социально-экономическая	1,5	1,7	1,7
Образовательно-развивающая	2,9	2,5	3,7*
Духовная	1,8	1,6	2,2
Протестная	1,1	1,1	1,8
Радикально-протестная	1	1	1,9
Субкультурная	1,4	1,4	0,7

Примечание: * $p \leq 0,01$

Анкета позволила нам определить основную направленность социальной активности молодежи. Результаты исследования свидетельствуют о высоких показателях альтруистической, досуговой и интернет-сетевой активности представителей спортивных и творческих коллективов. Можно сказать, что данные сферы являются ядром социальной активности исследуемой молодежи. Отметим существенные различия на достоверно значимом уровне относительно альтруистической активности ($tst=4,8$, при $p \leq 0,01$). Творческие коллективы занимают более активную позицию в общественно-полезной деятельности, что объясняется частыми безвозмездными выступлениями на площадках города, образовательных учреждений и участием в различных мероприятиях во благо окружающим. Различия также выявлены и в показателях досуговой деятельности ($tst=12,6$, при $p \leq 0,01$), предусматривающей участие в деятельности

организаций и объединений, направленных на создание совместной деятельности развлекательного характера, связанной с совместным времяпрепровождением рекреационного характера; интернет-сетевой активности ($tst=4,1$, при $p \leq 0,01$), направленной на активное использование своего аккаунта и общение на разных общественно-доступных ресурсах, социальных сетях, блогах; гражданской активности ($tst=6,6$, при $p \leq 0,01$), предусматривающей участие в деятельности неполитических организаций, направленной на преобразование общества, участие в митингах, акциях, шествиях не связанных с политической деятельностью; образовательно-развивающей активности ($tst=3,7$, при $p \leq 0,01$), проявляющейся в участии в различных образовательных клубах, форумах, конкурсах, посещении тренингов, мастер-классов и прочей общественной деятельности, направленной на развитие личности и приобретение новых навыков.

В Таблице 2 представлены результаты сравнительного анализа показателей уровня проявления трех видов межличностного доверия молодежи: конфиденциально-охранительного, информационно-инфлюативного, деятельностно-совладающего.

Таблица 2. Сравнительный анализ средних показателей уровня проявления межличностного доверия (по t -критерию Стьюдента, $N=293$)

Уровень проявления межличностного общения	Участники творческих коллективов	Участники спортивных команд	tst
Конфиденциально-охранительный	21,3	14,7	16,5*
Информационно-инфлюативный	15,2	18,4	9,4*
Деятельностно-совладающий	12,9	20,4	21,9*

Примечание: * $p \leq 0,01$

Результаты исследования уровня проявления межличностного конфиденциально-охранительного доверия демонстрируют существенные различия ($tst=16,5$, при $p \leq 0,01$). Участники творческих коллективов проявляют взаимную личностную открытость по отношению друг к другу; на фоне ощущения собственной безопасности складывается готовность полагаться на других. Относительно участников спортивных команд отслеживается также

достаточно высокий уровень данного вида межличностного доверия, но в меньшей степени, что, очевидно, может отразиться на позитивности оценки морально-нравственного облика других участников команды, также как и на готовности открываться им.

Показатели уровня информационно-инфлюативного доверия находятся в пределах норм у обеих исследуемых групп. Отметим, что более высокий уровень данного вида доверия выявлен у представителей спортивных команд. Высокие показатели указывают на позитивную оценку индивидами позиции других, убежденность в правильности их мнения, готовность индивидов принимать информацию и влияние от других, подтверждают взаимную информационную открытость между участниками групп.

Анализируя следующий вид межличностного доверия, деятельностно-совладающий, необходимо отметить значимые различия показателей исследуемых группах респондентов ($t_{st}=21,9$, при $p \leq 0,01$), характеризующиеся уровнем оценки инструментальных знаний и навыков других, убежденностью в их способности эффективно выполнять деятельность и делать вклад в общую работу. Таким образом, определено, что участники спортивных команд обладают большей взаимной открытостью для сотрудничества и стремлением к паритетным отношениям в выполнении работы, что в свою очередь, приводит к высоким командным результатам.

В таблице 3 представлены результаты исследования компонентов групповой идентичности представителей спортивных команд и творческих коллективов.

Таблица 3. Сравнительный анализ средних показателей компонентов групповой идентичности (по t -критерию Стьюдента, $N=293$)

Компоненты групповой идентичности	Участники творческих коллективов	Участники спортивных команд	t_{st}
<i>когнитивный</i>	11,5	18,2	18,4*
<i>аффективный</i>	20,1	11,9	22,7*
<i>поведенческий</i>	18,1	17,7	1,05*

Примечание: * $p \leq 0,01$

Результаты исследования свидетельствуют о достаточно высоких показателях когнитивного компонента групповой идентичности обеих групп респондентов. Однако, отметим более высокий уровень данного компонента у участников спортивных команд ($tst=18,4$, при $p\leq 0,01$). Операциональными признаками когнитивного компонента являются представление человека о своей принадлежности, ощущение им интегративной связи с группой, восприятие позитивного отличия своей группы от других релевантных групп. Таким образом, представители спортивных команд в большей степени ощущают интегративную связь со своей группой.

Большой интерес представляют полученные результаты относительно следующего компонента групповой идентичности – аффективного ($tst=22,7$, при $p\leq 0,01$). Мы видим противоположную картину: более высокий уровень аффективного компонента у представителей творческих групп. По сравнению со спортсменами, представители творчества отличаются более глубокими переживаниями связи со своей группой, более яркими переживаниями происходящих событий и возникающих ситуаций, будь то успехи или неудачи. Вероятно, именно в этом ключе необходимо отметить спортивный дух, стойкость, выдержку представителей второй исследуемой группы.

Между показателями уровня выраженности поведенческого компонента групповой идентичности различий не обнаружено. Тем не менее, отметим высокие показатели, свидетельствующие о стремлении участников отстаивать достоинство, позицию, интересы своей группы.

Основные результаты и выводы.

1. Основную направленность социальной активности молодежи составляют альтруистическая, досуговая и интернет-сетевая активность. Выявлены существенные различия на достоверно значимом уровне относительно альтруистической, досуговой, интернет-сетевой, гражданской и образовательно-развивающей активности.

2. Выявлены существенные различия относительно всех трёх уровней проявления межличностного доверия: конфиденциально-охранительного,

информационно-инфлюативного, деятельностно-совладающего. Определено, что участники спортивных команд обладают большей взаимной открытостью для сотрудничества и стремлением к паритетным отношениям. Участники творческих коллективов проявляют взаимную личностную открытость по отношению друг к другу; на фоне ощущения собственной безопасности складывается готовность полагаться на других.

3. Обнаружены различия относительно показателей когнитивного и аффективного компонентов групповой идентичности исследуемых групп респондентов. Для участников спортивных команд характерны интегративная связь с группой, восприятие позитивного отличия своей группы от других релевантных групп. Представители творческих коллективов отличаются более глубокими переживаниями связи со своей группой, более яркими переживаниями происходящих событий и возникающих ситуаций, будь то успехи или неудачи.

4. В дальнейшем планируется более глубокое исследование личностно- групповых детерминант социальной активности, проведение анализа корреляционных связей между изучаемыми показателями.

Библиографический список

1. Балабанова Е.С. Социально-психологический подход к исследованию социальной активности молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 3. С. 210-223.
2. Ерина И.А., Крафт Е.В. Феномен "социальная активность" с точки зрения и позиции отечественных учёных // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 453-457
3. Николаева А.А., Фролова Н.А., Шуметов В.Г. Статистический анализ установочных факторов социальной активности студенческой молодежи // Среднерусский вестник общественных наук. 2009. № 3. С. 64-70
4. Шамионов Р.М. Личность как субъект отношений и взаимоотношений // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Философия. Психология. Педагогика», 2011. – Вып. 1. – Т.11. – С. 94-99
5. Бочарова Е. Е. Границы социальной активности и субъективное благополучие молодёжи // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». №3. 2012. С.5–11.
6. Сокольников Ю.П. Опыт исследования проблем воспитания социально активной личности с позиций системного подхода // Проблемы системного подхода к воспитанию социально активной личности в младшем школьном возрасте. М., 1989. С. 3–15.
7. Беликов В. И., Крысин Л. П. Социоллингвистика. М., 2001. 436 с., с. 189

8. Бочарова Е.Е. Регулятивные и мировоззренческие факторы различных форм социальной активности молодежи // Изв Саратов. ун-та. Нов сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018, Т. 7. вып. 4. С. 324-334.

9. Сидоренков А.В., Сидоренкова И.И. Методики изучения доверия в малой группе / Методические указания к практическим занятиям по психодиагностике и проведению научных исследований для студентов и аспирантов факультета психологии. ФГБОУ ВПО «Южный Федеральный Университет» Ростов-на-Дону 2007.

10. Сидоренков А.В., Тришкина Н.С. Эмпирическое обоснование модели идентичности индивидов в малой группе // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 5. С. 17—29.

РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСПЕШНОМ ОБУЧЕНИИ

Чиченкова С.Н.

Педагог-психолог МОУ «СОШ № 77»

chichenkova.sn@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается зависимость успешности в школьном обучении у младших школьников от уровня развития произвольного внимания и познавательной мотивации.

Ключевые слова: познавательная мотивация, произвольное внимание, младшие школьники, успешность обучения.

THE ROLE OF COGNITIVE MOTIVATION AND VOLUNTARY ATTENTION IN YOUNGER STUDENTS IN SUCCESSFUL LEARNING

Chichenkova S. N.

Abstract. This article discusses the dependence of success in school education in younger students on the level of development of voluntary attention and cognitive motivation.

Key words: cognitive motivation, voluntary attention, primary school students, the success of learning.

Успешное обучение в начальной школе и в принципе, обучение в целом зависит от многих факторов, начиная от уровня развития познавательных процессов до психоэмоционального состояния учащегося и наличия здоровых взаимоотношений в семье. В данной статье будет рассмотрена проблема развития познавательной мотивации и произвольного внимания у младших школьников. Подобная тема не теряет актуальности, а наоборот, начинает стоять все острее с каждым годом.

Известно, что произвольное внимание развивается у учащихся всю начальную школу. Внимание у детей первых классов отличается небольшим объемом, трудностью переключения с одного вида задания на другой, низкой концентрацией. Организация учебного процесса, по сути, является организацией внимания школьников на уроке.

Были проведены исследования уровня развития произвольного внимания у детей первых классов в 2016/2017 учебном году среди 127 учащихся средней школы. Были получены следующие результаты: детей с высоким уровнем развития произвольного внимания было выявлено 17%, у 28 % учеников

диагностирован уровень развития произвольного внимания, у остального количества детей, принявших участие в исследовании, был определен уровень развития произвольного внимания низкий у 53% учеников. Следующий замер был проведен в сентябре 2019 года у 130 учеников первых классов и были получены такие результаты: 23 % - высокие показатели, 26% - норма, 51% - показатели низкого развития произвольного внимания. Следовательно, можно сказать о том, что ситуация изменилась не значительно и по-прежнему превалирует количество учащихся с низкими показателями развития произвольного внимания.

Вторым, но не менее значимым в успешности обучения, является основа основ – развитие познавательной мотивации школьников. Также как и с произвольным вниманием, мной были проведены два исследования в 2016/2017 учебном году и сентябре 2019. Были получены следующие результаты в первом замере: высокий уровень познавательной мотивации был диагностирован у 25% учеников первых классов, у 41 % учеников – уровень развития познавательной мотивации соответствует возрастной норме учащихся, низкий уровень был выявлен у 34 % детей. Что касается исследования, которое проводилось в сентябре 2019 года, то были получены следующие результаты: высокий уровень диагностирован у 14% учащихся, норма у 33%, и низкий уровень у 53% детей. Если с произвольным вниманием значительных изменений не было выявлено, то по исследованию познавательной мотивации, было выявлено увеличение количество детей с низкими показателями с 34 % до 53%, в то время как детей с высокими показателями стало меньше на 10%. Учеников с уровнем развития в пределах возрастной нормы так же стало меньше на 8%.

С чем же связан рост количества учеников с низкой познавательной мотивацией? Почему у более 50% учеников диагностируется низкий уровень развития произвольного внимания? Безусловно, формирование познавательной мотивации начинается еще за долго до поступления в школу, успешность ребенка в школе во многом зависит от его готовности к обучению, как биологической (сформированность мелкой моторики, например, созреванием

психологических процессов в целом), так и психологической. Многие родители приводят ребенка в первый класс, не учитывая его психологическую готовность, ссылаясь на педагогическую готовность (умение читать, писать, быть эрудированным ребенком), заведомо обрекая ребенка на неуспех. И как следствие, возникают трудности в адаптации первоклассника, и интерес к обучению падает, и формирование познавательной мотивации замедляется. Отсутствие мотивации к обучению часто ведет к стойкой неуспеваемости и интеллектуальной пассивности. Неуспеваемость, в свою очередь, ведет к отклонениям в поведении [2].

Как говорилось выше, успешное обучение в школе предполагает наличие психологической готовности, в которую непосредственно входит созревание психических процессов. Одним из основополагающих, на мой взгляд, как раз является степень сформированности произвольного внимания, формирование которого также начинается еще до школы. Очень многое зависит от того, смогут ли родители научить ребенка заниматься не только интересной деятельностью, но и той, что не так интересна, но необходима в данный момент. Кроме того, важную роль в формировании, как произвольного внимания, так и познавательной мотивации играет посещение детского сада. Детский сад является своего рода подготовкой ребенка к социальным условиям, тренировочной ступенькой в социализации ребенка. Там создается больше условий для деятельности, менее интересной, но необходимой, в отличие от условий домашнего пребывания ребенка.

Кроме того, одной из причин отсутствия познавательного интереса может выступать и перенасыщение жизни маленького ребенка развивающими занятиями, чрезмерным желанием родителей поскорее развить малыша, не учитывающих не умственные ни возрастные особенности детей. Дети устают от большого количества информации, и как следствие, формируется негативное отношение ко всему новому, нежеланием концентрировать свое внимание, на чем либо, не говоря уже о деятельности, не приносящей интерес ребенку. А

обучение в школе требует от учеников умения контролировать свое поведение и удерживать свое внимание не всегда на интересной для ребенка информации.

Успешность обучения ребенка во многом зависит не только от того, с каким набором задатков и способностей ребенок начал свое обучение в школе, но и от того, как будет построен сам процесс обучения, каким будет отношение учителя к своей работе и безусловном принятии и любви со стороны родителей.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности, М.: Форум, 2012. - 278с;
2. Гальперин П.Я. К проблеме внимания // Хрестоматия по вниманию. - М., 2010;
3. Гоноблин А.Н. Внимание и его восприятие. - М.: Просвещение, 2012;
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М: Просвещение, 2011. - 158с;
5. Психология внимания. Хрестоматия по психологии/ Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Л. Романова. - М., 2000.-134;
6. Психологическое развитие младших школьников/ Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 2010.
7. Развиваем внимание/сост. И.Шагинов. - М.:Мой мир ГмБх, 2007.-236.

РОЛЬ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Шамсиев. В. Р.

студент 4 курса (направление 44.03.02 Психолого-педагогическое образование) факультета
ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,
e-mail: shamsiev.vikant@bk.ru

Котунов. В. Э.

студент 4 курса (направление 44.03.02 Психолого-педагогическое образование) факультета
ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,
e-mail: allen24.ru95@mail.ru

Молодиченко. Т. А.

канд. психол. наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития
факультета ППиСО ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,
e-mail: molodichenkota@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема позитивной психологии в образовании, и ее влияние на формирование позитивной личности. В ней анализируются труды ученых – психологов. Раскрыты основные подходы данной проблемы. Сделан вывод о наличии пробелов, связанных с внедрением позитивной психологии, не позволяющих дальнейшему формированию позитивной «Я – концепции» личности.

Ключевые слова: позитивная психология, счастье, позитивная личность, позитивные эмоции, позитивные чувства, позитивное мышление, позитивный настрой, позитивная «Я – концепция».

ROLE OF POSITIVE PSYCHOLOGY IN EDUCATION

Shamsiev. V.R. Kotunov. V.E. Molodichenko. T.A.

Abstract. The article discusses the problem of positive psychology in education, and its impact on the formation of a positive personality. It analyzes the works of scientists - psychologists. The basic approaches of this problem are disclosed. It is concluded that there are gaps associated with the introduction of positive psychology that do not allow the further formation of a positive "I - concept" of the individual.

Key words: positive psychology, happiness, positive personality, positive emotions, positive feelings, positive thinking, positive attitude, positive "I am a concept".

«Лучший способ сделать детей хорошими –
сделать их счастливыми» (О. Уайльд).

Как известно, что самый важный путь к счастливой жизни – умение мыслить позитивно. Но знать – это не значит делать. И люди попросту продолжают испытывать переживания, сосредотачиваются на своих проблемах. На сегодняшний день, каждый знает о том, что негативные эмоции не только портят настроение человеку, окружающим, но и вредят здоровью. Для сохранения здоровья нужны позитивные мысли, взгляды, убеждения.

Но вот вопрос, как это сделать? Как начать мыслить позитивно или как заменить негативные мысли позитивными?

В таких случаях помочь может позитивная психология, которая возникла в конце 1990-х главным образом по инициативе американского психолога Мартина Селигмана и его коллег Дж. Вейланта, Э. Динера, М. Чиксентмихали и др., хотя идеи позитивности в психологии и психотерапии обсуждались и ранее. Во главу угла позитивной психологии ставятся такие понятия как счастье, оптимизм, положительные эмоции и т.п.

Позитивная психология направлена на изучение психологических механизмов, которые лежат в основе получения человеком удовольствия, стремится определить, что влияет на наше самоощущение, и что мы можем сделать, чтобы помочь себе жить более полной жизнью.

Данная тема актуальна, потому что в настоящее время проблеме формирования позитивной личности в психологических исследованиях уделяется порой незначительное внимание, поскольку преобладает тенденция на коррекционные технологии, работу с неблагоприятными причинами личностного развития. По крайней мере, имеются все возможности, особенно, у позитивной психологии перейти на пропедевтический уровень развития позитивной «Я – концепции» у человека.

Новизна нашей работы отличается тем, что она дает возможность позитивно взаимодействовать всем участникам образовательного процесса, будь то ученики, педагоги или родители, что, в свою очередь, позволяет максимально раскрыть индивидуальность каждой личности.

Цель работы: выяснить роль и значение позитивной психологии в современном образовании, и ее влияние на всех участников образовательного процесса.

Задачи нашего исследования заключаются в следующем:

- дать общую характеристику позитивной психологии;
- раскрыть значение счастья и позитивной личности;

- а также выявить особенности раскрытия сильных сторон личности, создание обстановки в учебных заведениях, максимально способствующих такому раскрытию;

- изучить и выявить влияние позитивной психологии на учащихся разных ступеней образования (начальное, среднее, старшие классы);

- определить место и роль позитивной психологии в образовании;

- выявить влияние позитивной психологии на успеваемость среди учеников;

- проанализировать влияние позитивной психологии на создание гуманной, безопасной среды для учащихся в образовательных организациях.

Мартин Селигман является создателем позитивной психологии и убежден в том, что счастливое и гармоничное бытие заключается в позитивном восприятии мира. Многие психологи, которые занимаются позитивной психологией, рассматривают факторы, влияющие на его формирование, и предлагают методы, способствующие развитию позитивного взгляда на мир. Психология всегда сосредотачивалась на слабых сторонах человека, воспринимая человека как жертву других людей и обстоятельств, описывая и классифицируя человеческие несчастья. Позитивная психология предлагает свою парадигму современной психологии [1]:

- от негативности — к позитивности;

- от концепции болезни — к концепции здоровья;

- обратить внимание психологов на то, что люди делают хорошо и с удовольствием;

- сделать жизнь человека более наполненной, а не просто избавить его от психологических расстройств.

Многим известны труды Луизы Хей, психолога, одной из основателей движения самопомощи, автора более тридцати книг популярной психологии, в том числе широко известной в мире книги "You Can Heal Your Life". Ее работа играет немало важную роль в позитивной психологии, да и ее жизнь, явилась неоспоримым примером позитивного мышления; и Ронды Берн, известной во

всём мире благодаря своей книге под названием «Секрет», где раскрываются законы успеха с помощью таких наук как: физика, медицина, психология, философия, и других.

В работах большинства позитивных психологов можно выделить простые приёмы для самостоятельного позитивного настроения:

1. Позитивные утверждения (аффирмации) — позитивные утверждения, которые помогают изменить образ мыслей, помогают сформулировать свои желания и установки на будущее, мотивируя положительные перемены в жизни.

2. Позитивный настрой — вера, что всё получится. Ключевыми фразами позитивного настроения являются: "Я смогу", "Я достоин", "Я сделаю" и т.д.

3. Позитивное мышление — система взглядов на окружающий мир, базирующаяся на следующих основных концепциях:

- мир справедлив и виноватых нет;
- мир изобилен;
- любовь к себе — есть основа жизни;
- человек сам отвечает за всё, что с ним происходит;
- всё происходящее с человеком лишь отражает мысли в его голове;
- каждый человек через своё подсознание получает доступ

к сотворению своей жизни.

Такие приемы учат позитивно смотреть на мир, воспринимать все события в положительном русле.

Добрый поступкам сопутствует удовлетворение, чего не происходит, если мы что-то делаем только для удовольствия. Преодолевая трудности, мы проявляем лучшие черты характера. Когда же мы чувствуем себя счастливыми, проявив самые достойные качества, жизнь обретает подлинный смысл. Акт истинной доброты не сопровождается каким-либо явно выраженным чувством — например, радостью.

Безусловно, именно, позитивный человек, который обладает психологической культурой, который постоянно развивается как личность и профессионал своего дела, только такой человек может «вложить» в души детей то, что поможет им быть счастливыми и успешными в жизни.

По мнению М. Чиксентмихайи, счастье – это внутренняя гармония [2].

Все мы знаем, что наши мысли определяют наши действия, настрой, да и судьбу, и когда мы мыслим позитивно, то и счастье, и здоровье будут с нами. Счастье – это наше внутреннее состояние, внутренний комфорт, гармония, и оно не будет зависеть от внешних обстоятельств. А счастливый человек притягивает к себе удачу, здоровье, любовь.

Работа позитивного психолога заключается в том, чтобы помочь человеку раскрыть в себе сильные качества, помочь научиться эффективно их использовать, научить реализовывать все свои скрытые таланты и возможности, которые ведут к успешности во всех сферах жизни, тем самым научиться преодолевать негативные состояния, стрессы, депрессия и прочее.

На наш взгляд, знания позитивной психологии необходимы всем людям, независимо от профессиональной деятельности, а конечно же в образовании, педагогу, родителю.

Ввиду того, что образование в нашей стране включает в себя три большие ступени: дошкольное, школьное и профессиональное, остановимся на каждой из них.

На сегодняшний момент, дошкольное образование подвергается серьезным изменениям. Обусловлено это введением новых Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, в которых сам дошкольник является субъектом взаимодействия и сотрудничества с социальным и предметным миром. В связи с этим, детский сад, минуя засилья школьных форм обучения и усиленной интеллектуализации, встает на путь возвращения в практику дошкольного образовательного учреждения игры как ведущей деятельности данного возраста. Конечно же, это способствует порождению позитивной

эмоционально – психологической атмосферы жизни ребенка в структуре социальных отношений. Сегодня личность дошкольника стараются развивать в игре, продуктивно - творческой деятельности, а не обучать на занятиях, применяя для этого классно - урочную систему [3].

Позитивная «Я – концепция» возникает и формируется в общении друг с другом и в ходе совместной деятельности. Собственно в дошкольном возрасте происходит усиленное развитие речи и общения, вдобавок предметной деятельности. Причина тому, что уже с этого возраста требуется развивать позитивный Образ «Я». Впрочем, действительно, редко кто из воспитателей размышляет: «Как это делать?».

В этом случае, необходимо применять предложения М. Чиксентмихайи, который в свою очередь утверждал, что для состояния потока нужны определенные условия, которые можно создать в детском саду:

- ставить перед детьми сложные, но выполнимые задачи, т.е. не идти вровень с детьми, а всегда учитывать зону его ближайшего развития;
- давать достаточный арсенал для выполнения поставленной задачи, т.е. предметная среда вокруг ребенка должна быть разнообразной, развивающей, создавать иллюзию свободы, будить его творческие и исследовательские порывы.

На сегодняшний день школа преимущественно должна быть нацелена на образование и воспитание развитой личности с позитивной «Я – концепцией», потребность в которой детерминирована запросами общества. В частности, на этой ступени образования у ребенка формируется самооценка и самоуважение.

В случае если Образ «Я» положителен, то, вписываясь в структуру личности, он выступает как установка по отношению к себе самому. Только в том случае, действия, эмоции, чувства и поведение школьника будут позитивны, если в школе применять психологические техники развития позитивной «Я - концепции». Тем самым, это даст возможность укрепить психологическое здоровье и обеспечить успех ребенка во всевозможных видах

деятельности, что главным образом актуально, потому как сегодня в школах у детей прослеживается высокий уровень депрессивности, агрессии и нетерпимости. Педагогам и родителям следует позаботиться о том, чтобы ребенок чем - то увлекался: рисованием, музыкой, танцами, спортом и т.д. Краеугольным камнем является досуговая деятельность, которая так или иначе, погружает ребенка в поток, делает его жизнь полной и счастливой.

Высшему профессиональному образованию тоже необходима позитивная психология. Собственно, на этом этапе у человека заканчивает формироваться система представлений личности о себе, что становится отправной точкой для запуска процессов самости: самопознания, саморазвития и самоопределения, играющих ключевую роль в становлении компетентностей на всех этапах обучения в вузе и в дальнейшей профессиональной карьере.

Возникает следующая дилемма: как? Позитивная психология предлагает строить учебную деятельность студента на основе его внутренней личностной активности, на стремлении к познанию, рефлексии, желании самоактуализироваться. Долгие годы, процесс формирования личности будущего педагога, неважно, дошкольного образования или школьного учителя, велся исключительно по пути авторитарного усвоения основных идей и принципов, утвержденных официальной наукой. Данная «традиционность» сужала развитие самостоятельного мышления студентов, подавляя тем самым его творчество, мешая самоактуализации.

Первостепенное значение формирования позитивной концепции мира в процессе профессионального обучения в высшей школе состоит в том, что положительная «Я – концепция» педагога содействует развитию положительной «Я - концепции» учеников или воспитанников. В том плане, если педагог спокойно и уверенно чувствует себя, то он благожелателен и ровен с детьми. Осознание слабых сторон своего труда, устремление их исправить не подрывают общей положительной самооценки. В ином случае, учитель или воспитатель с низкой профессиональной самооценкой ощущает чувство незащищенности,

критически расценивает окружающих через свои дисстрессы и тревоги, обращается к авторитарному стилю как к средству психологической защиты.

Конечно же, резюмируя вышеназванное, можно сделать вывод о том, что позитивная психология положительно влияет на всех участников образовательного процесса. Даёт возможность раскрыть полностью внутренний потенциал каждого учащегося. Что ведёт к успешности личности.

Тем самым, позитивная психология, в свою очередь, направлена на изучение счастливых и несчастливых моментов нашей жизни, образуемый ими экстравагантный узор, вдобавок те достоинства, которые проявляются в человеке под их воздействием и определяет его судьбу. Реальное счастье приносят позитивные чувства, возникающие посредством проявления лучших черт нашего характера, а не с помощью искусственных уловок.

На современном этапе общество то и дело погружает детей и современную молодежь в состояние стресса, чувство озлобленности к себе, что может спровоцировать депрессию и отсутствие самоуважения.

Следует с младенческих лет формировать у человека фундамент позитивного Образа мира, так как данная позиция предоставит возможность человеку творчески реализовать собственный потенциал.

Общество состоит из людей, а люди постоянно взаимодействуют друг с другом, и конечно же, чем больше позитивно настроенных людей, позитивно мыслящих, тем благополучнее будет наш народ, тем счастливее будет наша жизнь.

Библиографический список:

1. Селигман М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни: пер. с англ. – М.: София, 2006. – 368 с.
2. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания: пер. с англ. – М.: Смысл: Альпина нон – фикшн, 2011. – 464 с.
3. Цаплина О.В. Позитивная психология в образовании // Современная психология: теория и практика: Материалы X Международной научно – практической конференции. Москва, 11 октября 2013. С. 130 – 135.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНЫХ УСТАНОВОК В ОТНОШЕНИИ ЛЕЧЕНИЯ У ПАЦИЕНТОВ НЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Швайко Е.Г.

выпускник факультета философии и социальных наук БГУ Минск, Беларусь

e-mail: svetoch@km.ru

Аннотация. В статье раскрывается значимость психокоррекции соматических заболеваний с использованием различных методов психотерапии, выделяются направления и факторы успешности таких мероприятий. Отражены показатели работы с пациентами неврологического профиля в условиях стационара на этапах констатирующего среза и формирующего воздействия. Раскрывается эффективность авторской психокоррекционной программы по восстановлению их психологического статуса и формированию у них позитивных установок в отношении перспектив лечения.

Ключевые слова: психокоррекция соматических заболеваний, пациенты неврологического профиля, эффективность психокоррекционной работы.

FORMATION OF POSITIVE ATTITUDES TOWARDS TREATMENT IN NEUROLOGICAL PATIENTS

Y.R. Shvaiko

graduate of the faculty of philosophy and social sciences of BSU Minsk, Belarus

Abstract. The article reveals the importance of psychocorrection of somatic diseases using various methods of psychotherapy, highlights the directions and factors of success of such measures. Reflects the work with patients with neurological diseases in the hospital on the stages of the ascertaining cutoff and forming effect. The article reveals the effectiveness of the author's psycho-correctional program to restore their psychological status and the formation of their positive attitudes towards the prospects of treatment.

Key words: psychocorrection of somatic diseases, neurological patients, effectiveness of psychocorrection work.

В неврологической практике пациенты страдают различными психологическими и поведенческими расстройствами, в лечении которых важнейшую роль играют психотерапевтические методики. Основная цель психотерапии лиц неврологического профиля заключается в изменении нарушенной совокупности отношений больного, коррекции неадекватных паттернов поведения и эмоциональных реакций. Необходимой предпосылкой такой работы выступает осознание ими причинно-следственных зависимостей между характеристиками заболевания и системы отношений к нему. В последние годы наблюдается смещение акцента с индивидуальной психотерапии различных расстройств к реализации групповой психотерапии, которая позволяет более эффективно восстанавливать нарушенные отношения личности

и перестраивать их путем воздействия на познавательный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Методы психокоррекционной работы с лицами трудоспособного возраста включают три основных направления:

- психодинамическое направление – коррекционное воздействие в классическом психоанализе З. Фрейда;
- гуманистическое направление – индивидуальная психокоррекция А. Адлера; клиент-центрированный подход К. Роджерса, экзистенциальное направление, гештальт подход Ф. Перлза;
- когнитивно-поведенческое направление – классическое оперантное обуславливание, (РЭТ) рационально-эмотивный подход; когнитивный подход А. Бекка, диалектический поведенческий подход (DBT) М.М. Линехан.

При психокоррекции соматических заболеваний широко используются разные методы психотерапии: гипнотерапия, аутогенная тренировка, внушение и самовнушение, и др. Посредством их можно воздействовать на такие психопатологические нарушения больных как реакции тревоги, страх, астения, депрессия, ипохондрия, нейровегетативные и нейросоматические функционально-динамические расстройства. Для снижения неврозоподобной симптоматики также успешно применяются суггестивная психотерапия и когнитивная психотерапия [1; 2].

Основными факторами, определяющими эффективность психокоррекции, являются: особенности характера проблем клиента, его ожидания в отношении результата работы, значение и роль освобождения от имеющейся проблемы, психологическая готовность его к сотрудничеству; ожидания психолога, осуществляющего коррекционные мероприятия, его опыт профессионального и личностного характера; специфическое влияние определенных методов психокоррекции [1, с. 32]. Оценка воздействия может включать использование объективных психофизиологических методов, которые регистрируют физиологические и психические функции. Поиск критериев эффективности психокоррекционного воздействия требует учета специфики

механизмов нарушений, применяемых методов воздействия и тех целей, которые желают реализовать с их помощью [2, с. 57]. Итоговая оценка успешности психокоррекционной работы зависит от участников коррекционного процесса, важнейшая роль для достижения запланированного эффекта принадлежит интенсивности коррекционных мероприятий.

В исследовании, организованном на базе ГУ «Республиканский научно-практический центр неврологии и нейрохирургии», приняли участие 40 пациентов, имеющих заболевания неврологического профиля (20 мужчин и 20 женщин в возрасте 25-40 лет). Применялись «Госпитальная шкала тревоги и депрессии» (A.S. Zigmond, R.P. Snaith), «Опросник «SF-36 Health Status Survey», статистическая обработка данных проводилась при помощи программы «Statistics» 7.0. В процессе работы использована авторская методика проведения аутогенной тренировки в условиях стационарного лечения и показана ее эффективность у пациентов неврологического профиля.

На этапе констатирующей диагностики было определено, что отсутствие достоверно выраженных симптомов тревоги отмечается у 45% мужчин и 20% женщин, субклинически выраженная тревога характерна для 55% мужчин и 80% женщин. Отсутствие достоверно выраженных симптомов депрессии отмечается у 40% мужчин и 15% женщин, субклинически выраженная депрессия характерна для 60% мужчин и 85% женщин. Клинически выраженная депрессия у пациентов неврологического профиля не выявлена.

Анализ показателей качества жизни пациентов неврологического профиля определил, что у мужчин значительно ограничена физическая активность, повседневная деятельность, присутствует низкая оценка общего состояния собственного здоровья и перспектив лечения. У женщин более выражено утомление и снижение жизненной активности, ограничены социальные

контакты, отмечается снижение уровня общения в связи с ухудшением физического и эмоционального состояния, в наличие депрессивные, тревожные переживания и ощущение психического неблагополучия. Они испытывают на себе большее влияние ограничений при выполнении повседневной работы, что обусловлено ухудшением эмоционального состояния.

В рамках формирующего эксперимента была разработана и апробирована программа психологической коррекции, направленная на восстановление психологического статуса пациентов неврологического профиля в условиях стационарного лечения (около 21 дня). Краткосрочная программа в виде комбинированного варианта применения авторской методики аутогенной тренировки представлена в формате как ежедневных групповых занятий, так и самостоятельного использования. Включены упражнения, направленные на снижение у больных эмоционального напряжения, степени выраженности тревоги и депрессии, научения и управления способами преодоления страха.

С целью оценки эффективности проведенных мероприятий было проведено повторное исследование психологического статуса у пациентов неврологического профиля с использованием тех же методик, которые были использованы на констатирующем этапе. Установлено, что после проведения программы у пациентов произошли положительные изменения:

- показатели снизились по уровням тревоги (с 8,5 до 7,6) и депрессии (с 9,9 до 9,1), хотя и возросла шкала «Интенсивность боли» (с 59,7 до 63);

- показатели повысились по шкалам «Физическое функционирование» (с 71,1 до 73,6), «Ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием» (с 40,7 до 43,3), «Общее состояние здоровья» (с 49,9 до 52,3), «Жизненная активность» (с 54,5 до 57,8), «Социальное функционирование» (с 62,5 до 66,8), «Ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием» (с 39,6 до 45,1), «Физический компонент здоровья» (с 46,5 до 48,9), «Психический компонент здоровья» (с 42,7 до 47,6), «Психическое здоровье» (с 58,6 до 63,3).

После участия в программе психологической коррекции пациенты неврологического профиля стали выше оценивать качество своей жизни, улучшилось их общее и эмоциональное состояние, появилось ощущение бодрости, отмечалась устойчивость хорошего настроения, возросла физическая и социальная активность, частота участия в повседневной деятельности, была означена целевая направленность на позитивные перспективы лечения.

Таким образом, у пациентов неврологического профиля преимущественно отмечаются субклинически выраженные тревога и депрессия, проявляемая как у мужчин, так и у женщин. Существуют различия в выраженности компонентов качества жизни: у мужчин показатели более оптимальны по физическому компоненту здоровья, у женщин – по психическому. Восстановление психологического статуса пациентов неврологического профиля возможно при условии реализации программы психологической коррекции, которая может быть представлена как комбинированный вариант аутогенной тренировки для проведения в условиях стационарного лечения и успешно использована в реабилитационной работе.

Библиографический список

1. Осипова, А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.
2. Злобин, Ю.Д. Психологическая коррекция личности: задачи, подходы, приемы / Ю.Д. Злобин. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – Ч. II. – 35 с.

МОНИТОРИНГ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ИХ ВКЛЮЧЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Шустова. Н.Е.

кандидат социологических наук, доцент, декан психолого-педагогического факультета,
Балашовский институт (филиал) федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный
исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского»

shustova_nat@mail.ru

Лученкова. М.А.

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии,
Балашовский институт (филиал) федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный
исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского»

Luchekovama@gmail.com

Карина. О.В.

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии,
Балашовский институт (филиал) федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный
исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского»

karina_olga@mail.ru

Аннотация. В статье освещается проблема эффективной организации образовательного процесса студентов. Представлен анализ эмпирических данных, полученных в ходе мониторинга индивидуально-психологических особенностей студенческой молодежи. Охарактеризованы основные направления оптимизации образовательного процесса студенческой молодежи.

Ключевые слова: образовательное пространство, индивидуально-психологические особенности, социальная активность.

MONITORING OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF THEIR INVOLVEMENT IN THE EDUCATIONAL SPACE

Shustova. N. Y. Luchenkova. M. A. Karina. O. V.

Abstract. The problem of effective organization of educational process of students is shown in the article. The analysis of empirical data obtained during the monitoring of individual psychological features of students is presented. The main directions of the optimization of the educational process of students are described.

Keywords: educational space, individual psychological features, social activity.

Проблема эффективной организации образовательного процесса студентов является в настоящее время наиболее актуальной. Это обстоятельство связано с тем, что объем когнитивной и эмоциональной нагрузки в сфере

реализации образовательных услуг динамично возрастает. В этой связи, вопрос качества, получаемого образования и степень включенности студенческой молодежи в образовательное пространство сопряжен с рядом специфических особенностей молодежи, нацеленных на полноценную реализацию индивидуального потенциала в современном обществе.

Вне всякого сомнения, учет индивидуальных особенностей студентов представляет собой значимый фактор построения эффективного вектора социально-психологической поддержки обучающихся, способствующего созданию продуктивного поля реализации взрослеющей личности в социальном пространстве взаимодействий. В связи с этим нами было проведено исследование среди студентов 1 и 2 курсов Балашовского института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского». В опросе приняли участие 192 человека. В диагностический инструментарий вошли следующие методики: тест Кеттелла (форма С) и авторский опросник, направленный на изучение включенности студентов во внеучебную деятельность. Обработка полученных данных осуществлялась с помощью стандартного пакета статистической программы IBM SPSS Statistics.

В ходе анализа эмпирических данных были получены результаты, позволяющие установить связь между индивидуальными особенностями студентов и их включенностью в образовательное пространство. Представим некоторые из них:

1. Чем общительнее и добродушнее студенты, тем они более социально-активны ($r_s = 0,392$; $p \leq 0,01$). Респонденты, ориентированные на трансляцию социального позитива и активный контекст свободной коммуникации выражено нацелены на социально-активное взаимодействие с окружающими. Индивидуальные репрезентации данных студентов характеризуются стремлением к пониманию значимого Другого, общей позитивизацией социального контактирования, уверенности в собственных ресурсах и

потенциале окружающих людей. Подобные показатели выступают также индикатором нацеленности на самоэффективность и социальную полезность молодежи.

2. Чем позитивнее самооценка молодых людей, тем они более социально-активны ($r_s = 0,174$; $p \leq 0,05$). Иными словами, гармоничное, позитивное самооценивание обучающихся способствует облегчению процесса социальной адаптации, расширению возможностей успешных индивидуальных и коллективных интеракций, динамичному включению в социально-психологические взаимодействия. Позитивная самооценка позволяет студентам выстраивать конструктивные взаимоотношения с социумом, своевременно рефлексировать возможные неудачи и использовать весь спектр имеющихся ресурсов для реализации собственного Я в социальном пространстве взаимодействий.

3. Чем более эмоционально зрелы молодые люди, тем более выражена социально-активная позиция ($r_s = 0,173$; $p \leq 0,05$). Динамика взросления личности обучающихся сопряжена с обретением гармоничного эмоционального статуса, зрелости используемого комплекса реакций. Тем самым эмоциональная зрелость позволяет эффективно и не энергозатратно вступать в поле социального контактирования, реализовывать общие цели и планы.

4. Чем более коммуникабельны молодые люди, тем более выражено у них стремление к участию в студенческом самоуправлении ($r_s = 0,392$; $p \leq 0,01$). Респонденты, склонные к свободной коммуникации и обладающие позитивным опытом социального контактирования, склонны проявлять лидерские качества. Это связано с устремлениями молодежи к проявлению инициативности, осознанной ответственности за совместные действия. Кроме того, данные результаты свидетельствуют о выраженной потребности к самоорганизации и развитию навыков управленческих действий.

5. Чем более молодые люди склонны к доминированию, тем более выражено желание принимать участие в студенческом самоуправлении ($r_s = 0,145$; $p \leq 0,05$). Респонденты, ориентированные на проявления доминантности,

лидерской направленности, имеют, как правило, укорененный в сознании опыт позитивных интеракций и нацелены на построение самоорганизующего, развивающего пространства. В этой связи, их навыки контактирования позволяют обретать конструктивный пласт взаимоотношений с окружающими и брать личностную ответственность за контекст управленческих действий.

6. Чем более жизнерадостны и полны энтузиазма молодые люди, тем более выражено у них желание принимать участие в студенческом самоуправлении ($r_s = 0,385$; $p \leq 0,01$). Позитивный настрой обучающихся и склонность к проявлению личной инициативы способствуют как внутренней, так и внешней самоорганизации. Данные респонденты уверены в позитивной социальной отдаче в процессе взаимодействий, в связи с чем, они чаще проявляют потребность в инициации самоуправленческих действий.

7. Чем более социально-активны молодые люди, тем более удовлетворены обучением ($r_s = 0,172$; $p \leq 0,05$). Активное включение обучающихся в социальное пространство выступает индикатором удовлетворенности имеющейся картиной мира. В данном случае, респонденты, ориентированные на динамичные социальные инициации способны и готовы использовать полученные образовательные ресурсы. Их потребность в образовании на субъективном уровне является удовлетворенной.

Итогом проведенного исследования выступили разработанные приоритетные направления социально-психологической поддержки обучающихся:

1. *Диагностическая работа.* В рамках данного направления необходимо осуществлять ежегодный мониторинг социально-психологического контекста взаимоотношений в студенческой среде и в системе «обучающие-обучаемые». Итогом срезовых действий выступит объективная картина эмоциональной, когнитивной и поведенческой включенности обучающихся в образовательный процесс, а также степень удовлетворенности получаемыми образовательными услугами.

2. *Просветительская работа.* Работа в данном направлении направлена на информирование студентов о возможностях образовательной среды, на стимулирование их активности и включенности в образовательное пространство. Итогом просветительских действий выступит общая гармонизация процесса реализации и потребления образовательных услуг в вузе.

3. *Консультативная работа.* В основе данного направления находятся меры по интерпретации психологических состояний обучающихся, развитие навыков эффективного взаимодействия, позитивного мышления и средств самоэффективности, социальной полезности обучающихся. Итогом консультативных действий выступит активизация индивидуальных ресурсов личности и повышение удовлетворенности жизнью в целом.

4. *Социально-превентивная работа.* Сущность данного направления заключается в построении гармоничного пространства для обучающихся вне психологических барьеров. Итогом социальной превенции выступит эффективная адаптация студентов в образовательном поле деятельности.

5. *Организационно-методическая работа.* Разработка инновационных программ/ технологий, нацеленных на оптимизацию эффективности образовательного процесса в вузе. В спектре данной работы находятся также меры адаптационных мероприятий, связанных с улучшением/модернизацией имеющихся воспитательных и развивающих конструктов воздействия на обучающихся. Итогом данного направления работы будет повышение качества образования в вузе.

Таким образом, можно констатировать, что эффективность образовательного процесса в вузе напрямую зависит от ряда факторов, где одним из основополагающих выступает мониторинг индивидуально-психологических особенностей студентов.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ДЕТЕРМИНАНТА РЕГУЛИРОВАНИЯ ТРУДОВЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Щанина. Е. В.

профессор кафедры социологии и управления персоналом,
доктор социологических наук, доцент
Пензенский государственный университет
shchanina@mail.ru

Пихтелёв. А. М.

старший научный сотрудник научно-исследовательского отделения Саратовский военный
ордена Жукова Краснознаменный институт войск
национальной гвардии Российской Федерации
pikhtelev.a@bk.ru

Аннотация. В данной статье авторами проведен детализированный анализ различных подходов к исследованию такой социологической категории, как социальное партнерство. Авторами конкретизируется, что в настоящее время для урегулирования конфликтов в результате осуществления социально-трудового действия, возможно благодаря социальному партнерству.

Ключевые слова: социальное партнерство, конфликт, парадигма, профессионально-трудовая деятельность, взаимоотношение.

SOCIAL PARTNERSHIP AS A DETERMINANT OF REGULATION OF LABOR RELATIONS: A THEORETICAL APPROACH

Shchanina. E. V. Pikhtelev. A. M.

Abstract. In this article, the authors carried out a detailed analysis of various approaches to the study of such a sociological category as social partnership. The authors specify that at present, to resolve conflicts as a result of the implementation of social and labor action, it is possible thanks to social partnership.

Key words: social partnership, conflict, paradigm, professional labor activity, relationship.

С развитием товарно-рыночных отношений в современной России, формируются разногласия при осуществлении социальных действий в профессионально-трудовой деятельности. По нашему мнению сегодня урегулировать соответствующие разногласия возможно благодаря такому социально-экономическому явлению, как социальное партнерство. Само понятие «социальное партнерство» не имеет четких определений, исследователи по-разному его интерпретируют. Цель нашего исследования - анализ различных теоретических изысканий социального партнёрства, для определения его сущности, форм и характеристик.

На протяжении многих столетий, в отношениях работодателя и

наемного рабочего практически всегда возникали разногласия, которые в свою очередь перерождались в конфликт или более того в кровопролитное противоборство (восстания, революции). Об этом свидетельствуют исторические факты взаимоотношения между рабовладельцами и рабами, феодалами и крепостными крестьянами, капиталистами и наемными рабочими. Соответствующие формы проявления разногласий, привели к поиску путей их разрешения. Ряд исследователей считают, что именно социальное партнерство, является главным инструментом предупреждения и урегулирования разногласий между наемным работником и работодателем, ниже остановимся на них.

Фундаментально-базовая идея социального партнерства отражена в трудах таких исследователей, как Н. Макиавелли, Ф. Бэкона, Т. Гоббса, Ж.-Ж. Руссо, А. Смита, И. Канта и Дж. С. Милля. Данная группа исследователей занималась изучением социально-трудовых процессов и ими отмечено, что прародителем социального партнерства является «конфликт» Одним из первых исследователей конфликта по праву считается Н. Макиавелли, который утверждал: «...конфликт есть универсальное, непрерывающееся состояние общественного развития» [7, 13]. Он видел в конфликте всеохватывающее общественное состояние, стремящегося к неограниченному материальному обогащению. В своих исследованиях Н. Макиавелли доказывал, что государство должно создавать необходимые меры по разрешению конфликтов, выступая в роли регулирующей стороны.

Теорию Н. Макиавелли, дополнили исследования Ф. Бэкона, которым выявлены следующие причины возникновения конфликтов - это «бедственное материальное положение, пренебрежение мнением социальных сословий, ошибки в управлении и распространение слухов» [7, 15]. Справедливости ради отметим, что данные причины актуальны и в наше время, но они не являются первопричинными. Для выявления первопричин конфликтных ситуаций, необходимо проведение социологических эмпирических исследований. На основе которых можно было бы сделать исчерпывающий теоретических анализ

их сущностных характеристик.

В концепциях Т. Гоббса и Ж.-Ж. Руссо обосновывается, что формирование гражданского общества, это результат прежде всего достижение договоренности между обществом и государством. Целями договоренности были защита прав и интересов людей, достижение благополучия в обществе. В идеях Т. Гоббса и Ж.-Ж. Руссо, были замаскированы базисные признаки социального партнёрства в системе общественных отношений.

А. Смит одним из первых произвел исследования проблем взаимоотношений между наемными работниками и капиталистами-работодателями. Он считал, что соперничество интересов между наемными работниками и капиталистами, - это «источник поступательного развития общества...», а соперничество, «...как определённое благо человечества» [8]. Основным аргументом социально-трудовой деятельности он выдвигал «корыстный интерес». Следовательно несколько столетий назад «собственная выгода», являлась действующим механизмом в хозяйственной деятельности. Хотя с этим можно не согласиться, так как данные исследования приведены в теории, практических доказательств тому нет. В этой связи, «корыстный интерес» по Смиту не нужно считать общим интересом, а получение общей выгоды, как собственников, так и наёмных рабочих, можно было бы назвать общим интересом. Интерес собственников - увеличение доходов, а рабочего класса - повышении заработной платы, но достичь этого можно было в результате заключения договора.

Данное предложение выдвинул И. Кант, который считали, что: «Акт, через который народ сам конституируется в государство, собственно говоря, лишь идея государства, единственно благодаря которой можно мыслить его правомерность - это первоначальный договор, согласно которому все (omnes et singuli) в составе народа отказываются от своей внешней свободы с тем, чтобы снова тотчас же принять эту свободу как члены общности, т.е. народа, рассматриваемого как государство (universi)...» [2, 69]. Таким образом, на основе договоренностей можно достичь согласия между людьми в социуме. В чем мы

полностью разделяем позицию автора, но это в теоретических основах, на практике соответственно необходимо это доказать, чем и занимались в последующие годы учёные.

Впервые термин «социальное партнерство» применил Дж. С. Милль, при исследовании проблем взаимоотношений между работниками и собственниками. Автор утверждал, что «отношения между хозяевами и работниками будут постепенно вытеснены отношениями *партнерства*» [4, 77]. Для регулирования социально-трудовых отношений исследователем предложена необходимость создания систем «кооперативов», которые способны удовлетворять материальные и иные потребности трудящихся. Таким образом, создание организованного сообщества рабочих (кооперативов) по Миллю, позволяет разрешать проблемы, вызванные спором между рабочими и работодателями. Данное высказывание по праву можно считать первой попыткой создания практических рекомендаций по разрешению конфликтов в социально-трудовых отношениях.

Признаки социального партнерства, основанные на вышеуказанных суждениях, были рассмотрены классиками социологии. Такими, как Э. Дюркгейм, Г. Зиммель, М. Вебер, П. Сорокин, Т. Парсонс, Дж. Хоманс, Б. Скиннер, П. Блау, Ю. Хабермас. Исследования данных авторов внесли весомый вклад в формирование социологической мысли социального партнерства. Рассмотрим теоретические идеи перечисленных учёных.

Э. Дюркгеймом зарождена концепция социального партнёрства, согласно его теории «социальной солидарности». В ней он показывает нам, причинно-следственную связь эффективного развития общества с разделением труда. Поэтому по поводу он пишет: «разделение труда составляет необходимое условие материального и интеллектуального развития общества» [1, 46]. Тем самым разделение труда, является продуктивной мерой, ведущая к результативной работоспособности каждого субъекта трудовой деятельности. По его мнению, выполнение многообразных функций в различных сферах трудовой деятельности, заставляют людей объединяться (солидаризироваться) для

поддержания нормальной жизни. По этому поводу автором отмечено, «каждый тем теснее зависит от общества, чем более разделен труд, следовательно, общество становится способнее двигаться согласованно, в то время как каждый из его элементов производит больше собственных движений» [1, 138]. Дюркгейм констатирует, «достижение согласованности происходит при формировании прав, обязанностей, ответственности, моральных ценностей, позволяющих устанавливать и поддерживать длительные партнёрские отношения между людьми» [1, 432]. Дюркгеймовская социальная солидарность - это не просто моральное явление, а высокоморальный принцип, который считается универсальным, так как признается всеми членами общества. Следует заметить, что наблюдается очевидность неконфликтных социальных отношений, носящих согласительный характер. Следовательно, в теории солидарности мы видим дюркгеймовскую парадигму социального партнёрства, направленная на достижение равновесия в обществе и эффективное развитие.

Не значительное, но актуальное дополнение в теорию социального партнёрства, внесено социологической парадигмой Г. Зиммеля. Данная парадигма представлена одной из форм социального партнёрства, как социальное взаимодействие. Данную форму Зиммель представляет, как «систему взаимообусловленных социальных действий, выраженных в конкретных универсальных общественных формах (господство и подчинение, конкуренция, подражание, разделение труда и т.п.), порождающих «социацию», «обобществление» индивидов, социальные структуры и общество в целом» [5, 287]. Таким образом, по Зиммелю, формирование системы партнёрских отношений основано на социальном взаимодействии, гарантирующей «социацию» её акторов.

Следующим учёным обогатившим теорию социального партнёрства, был М. Вебер. В отличие от Дюркгейма, исследующего общество, Вебер акцентировал своё внимание на отдельных представителях (индивидах) в обществе. По мнению автора социальное партнёрство - институт, который формируется в результате направленных социальных действий индивидов при

наличии установленного порядка. Под установленным порядком Вебер понимал «совокупность значимых и признаваемых ценностей и норм, на которые ориентируется поведение, обуславливая его типичность» [6, 77]. Таким образом, социальное действие индивидов, является основополагающим при развитии института отношений между партнерами, направленного на эффективное решение возникающих проблем.

Главной целью социального партнерства является стабильное эволюционное развитие общества, но для этого необходимо установление условий, при которых данное развитие стало бы вероятным. Первый кто представил соответствующие условия развития общества был наш соотечественник П.А. Сорокин, один из основоположников теорий социальной стратификации и социальной мобильности. В своих трудах он доказал, что «устойчивость общественной системы зависит от двух основных параметров: 1) уровня жизни большинства населения; 2) степени дифференциации доходов. Чем ниже уровень жизни и чем больше различия между богатыми и бедными, тем популярнее призывы к свержению власти и переделу собственности с соответствующими практическими действиями» [9]. В данной статье нами рассматривается эффективное развитие общества, на основе социального партнёрства. Исходя из выше сказанного следует, что целями партнерских отношений принято считать, увеличение уровня жизни и дохода акторов взаимоотношений в социально-трудовой деятельности. Соответственно данными условиями необходимо дополнить концепцию социального партнерства.

Важным дополнением в концептуальное содержание социального партнерства, явилась теория общественного равновесия Т. Парсонса. Исследователем была продолжена разработка парадигмы социального действия Вебера. Он считал, что социальное действие, есть организованная деятельность многих людей. Для социальной жизни, по его мнению, свойственно «взаимная выгода и кооперация, чем взаимная враждебность и уничтожение» [3, 425]. Парсонс констатирует: «цель, сформированная из общепризнанных норм и

ценностей, становится побудительным мотивом для сотрудничества различных акторов и достижения состояния стабильного общественного равновесия» [3, 432]. Таким образом, обеспечение партнерского равновесия возможно за счет установленных норм ценностных структур действия акторов социальных отношений. Тем самым, данные научных исследований условий социальных систем Парсонса (привыкание, целедостижение, интегрирование, скрытность), позволят эффективно оценить функционирование каждой из них и определить уровень партнерского равновесия в общественной жизни.

Далее теорию социального партнерства дополняет концепция «социального обмена», созданная социологами Б. Скиннером, Дж. Хомансом и П. Блау. Данные исследователи считали, что важным обстоятельством партнерских отношений в обществе, является социальный обмен разнообразными формами деятельности, вызванный дальнейшей выгодой. Соответственный социальный обмен среди акторов взаимоотношения, вследствие эффективной конверсии, помогает улучшению партнерских отношений, что позволяет разрешать многочисленные социальные проблемы, с целью получения максимальной взаимной выгоды.

Подводя итог необходимо сделать вывод, что в данных концепциях заложены фундаментальные теоретические основы социального партнерства. Соответствующие парадигмы позволили нам провести детализированный анализ социального партнерства, определить теоретико-методологические основы для исследования соответствующей социологической категории. На основе данных теоретических предпосылок, возможно будет проведение эмпирических исследований, что позволит в дальнейшем разработать эффективную модель социального партнерства, благодаря которой можно будет рационально предупреждать и регулировать возникающие разногласия между акторами профессионально-трудовых взаимоотношений. В заключении хотелось бы добавить, что благодаря классикам социологии, образовался теоретико-методологический ресурс, позволяющий нам проводить последующие конкретизированные исследования социального партнерства.

Библиографический список:

1. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда – Пер. с фр. А.Б. Гофмана, М.: Канон. – 1995. – 352 с.
2. Кант И. Сочинения. Том 1 – в 6 т., – М, 1966. – 743 с.
3. Кравченко С. Социология: парадигмы через призму социологического воображения. – М.: Издательство «Экзамен», 2007. – 750 с.
4. Милль Дж. С. Основы политической экономии с некоторыми приложениями к социальной философии / Пер. с англ., биограф. очерк М. И. Туган-Барановского. – М.: Эксмо, 2007. – 1040 с.
5. История теоретической социологии. Том 2 – Отв. ред. и сост. Ю.Н. Давыдов. – М.: Канон, 1998. – 560 с.
6. Немецкая социология. – Под ред. Н.Л. Полякова, В.В. Афанасьева, М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация». – 2010. – 351 с.
7. Овсянникова Е., Серебрякова А. Конфликтология. – М.: «Флинта». – 2015. – 335 с.
8. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. – URL: <https://e-libra.ru/read/179321-issledovanie-o-prirode-i-prichinah-bogatstva-narodov.html> (дата обращения: 15.10.2019).
9. Сорокин П. Голод и идеология: Квинтэссенция. – URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Sorokin/33.php (дата обращения: 15.10.2019).
10. Habermas J. The Theory of Communicative Action. Vol. 1. Reason and Rationalization of Society. – Boston: Beacon Press. – 1994. – P. 286.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРАКТИКЕ СПЕЦИАЛИСТА ПО РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЕ

Щетинина. Е. Б.

канд. соц. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики факультета ППиСО
ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»

ebp1976@mail.ru

Басистова. М. А.

магистрант профиля «Дефектология»; специалист по реабилитационной работе в
социальной сфере в ГБУ СО «ОРЦ», г. Саратов

manyuni@mail.ru

Аннотация. в статье раскрываются ресурсы творческой деятельности в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Описывается практический опыт работы с детьми, находящимися на реабилитации в Областном реабилитационном центре для детей и подростков Саратова. Раскрывается коррекционно-развивающий потенциал различных видов творческой деятельности в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: творческая деятельность, коррекционно-развивающая деятельность, дети с ОВЗ, коррекция, развитие, областной реабилитационный центр.

CORRECTIONAL AND DEVELOPING POTENTIAL OF VARIOUS TYPES OF CREATIVE ACTIVITY IN THE PRACTICE OF A SPECIALIST IN REHABILITATION WORK

Shchetinina. E. B..Basistova. M.A.

Abstract. This article discusses the impact of creative activity on children with disabilities during rehabilitation in the Regional rehabilitation center for children and adolescents. The article reveals the correctional and developmental potential of various types of creative activity in working with children with disabilities.

Key words: creative activity, children with disabilities, correctional development, regional rehabilitation center.

Детям с ограниченными возможностями здоровья сложно развиваться наравне с другими детьми. Они являются особой категорией, которая испытывает трудности во всех видах интеллектуальной, творческой и социальной деятельности. Однако, именно творческая деятельность помогает таким детям развиваться и социализироваться. Различные виды детского творчества это шанс для ребенка с ОВЗ реализоваться в этом мире.

В рамках данной статьи нам бы хотелось поделиться своим практическим опытом специалиста по реабилитационной работе областного реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья Саратова. Нами ведутся занятия по творческой реабилитации в рамках своей профессиональной деятельности с детьми с

различными нарушениями развития. Она осуществляются не регулярно, с периодичностью пребывания детей на реабилитации, а предполагает направление детей один раз в полугодие на двадцать один день. Поэтому, в таком режиме сложно осуществить лонгитюдное психолого-педагогическое исследование, однако наши наблюдения за эффектами проделанной работы тоже заслуживают внимания.

Творчество - это не только хобби и дополнительные занятия для общего развития. Через творчество детей с ОВЗ проще вовлечь в учебный процесс. На занятиях по творческой деятельности существует различные варианты того, чем заинтересовать детей, сделать так, чтобы дети сами захотели выполнять те или иные задания, то есть активизировать их деятельность [1].

Основными направлениями развития детей с ОВЗ являются: познавательное развитие, речевое развитие, социально-коммуникативное развитие. Все эти направления развития реализуются на занятиях по творческой реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья [2].

В процессе познавательного развития осуществляется формирование первичных представлений об объектах окружающего мира (люди, животные, растения и т.д.), а также о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (цвет, форма, размер и т.д.).

Так, традиционное рисование красками через инициативу и активность на занятиях помогает в познавательном развитии. На практике мы часто слышим от родителей скептические оценки данного вида деятельности: «Каляки-маляки мы и дома можем порисовать, лучше бы дополнительное занятие логопеда или дефектолога поставили».

Например, с Наташей К. (5 лет, умственная отсталость) нами был достигнут результат в распознавании цветов, пусть это был не большой прогресс, всего 4 основных цвета, но все же это результат. При изучении цветов девочку было очень сложно вовлечь в процесс деятельности, не помогали ни карточки, ни различные предметы нужных цветов. И только с помощью рисования она начала проявлять заинтересованность в изучении этого материала.

На занятиях пальчиковым рисованием на ребенка оказывается не только яркое визуальное воздействие, но еще присоединяется и сенсорное воздействие. Обмакивание пальчиков в краску или закрашивание ладошки ребенка мягкой кисточкой, для дальнейшего отпечатывания этой ладошки на листе бумаги, придают дополнительные положительные эмоции от такого занятия. Что в свою очередь способствует тому, что дети с ОВЗ с большей охотой изучают эту тему. Рисование солью по-разному воспринимается детьми, не всем он нравится.

Но и в этом способе подачи материала для детей с ОВЗ нами был достигнут определенный результат. Костя В. не особо любит рисовать, но такой способ рисования привлек его внимание. Мальчика к концу реабилитационного периода стал усидчивее и сосредоточеннее при выполнении заданий.

Ниткография подходит не для всех детей, мы стараемся использовать его на занятиях с детьми, у которых уже есть некоторые ручная умелость. Разнообразие цветов и фактур ниток очень легко привлекает внимание детей с ОВЗ. Такие занятия проходят очень продуктивно, дети с охотой идут на них.

При использовании метода рисования мыльными пузырями был замечен факт того, что дети воспринимают такие занятия очень эмоционально, как некое торжество, праздник. Занятия с использованием такого метода эмоционально насыщены, дети не успевают устать, внимание не рассеивается.

При использовании рисования штампами нами были отмечены значительные улучшения в координации движений рук на плоскости. Например, Саше П. (5 лет, детский церебральный паралич) было изначально сложно попасть штампиком в определенный квадрат, круг, треугольник, нарисованные на бумаге, выбрать штампы заданного цвета и формы. Однако, к концу реабилитационного периода и совместной индивидуальной работы была отмечена стойкая положительная динамика в моторной координации рук и цветоразличении.

Интересен и продуктивен в использовании методика аппликации из фетровой ткани. Так, у Кати Н. (6 лет задержка психического развития) в процессе творческой деятельности нам удалось начать формирование умения аккуратной работы с материалом, целеустремленность и целеполагание, которые выразались в умении доводить начатое дело конца, улучшились умения работать с клеем и бумагой.

В общем, на занятиях творческой деятельностью с детьми с ограниченными возможностями здоровья, используя различные приемы и техники работы с материалами проще давать и использовать знания об окружающем мире. Это способствует познавательному развитию ребенка и коррекции нарушенных сторон его психического развития. В качестве методических рекомендаций можно сказать, что не стоит торопить ребенка, а работать в его темпе, ориентируясь не на объем пройденного материала, а на его качество.

Если говорить о коррекционно-развивающем потенциале творческой деятельности речевом развитии, то можно ставить перед собой также различные задачи. Например, развитие мелкой моторики и формирование навыков правильного дыхания способствуют речевому развитию детей с ограниченными возможностями здоровья [3].

Лепка пластилином часто используется педагогами на различных занятиях. Глина является натуральным, экологическим материалом, она так же оказывает некое релаксирующее воздействие на детей. Трудность заключается в том, что не которые дети боятся пачкать руки, не все знакомы с этим материалом. С Гришой Р. (5 лет, умственная отсталость) нам пришлось работать в обратной последовательности. На первом занятии он отказывался работать с глиной и тогда мы решили подойти к этой ситуации, с другой стороны. Дали Грише Р. уже готовую игрушку, которую нужно было только раскрасить, вовлекли его в этот процесс и только на следующем уже занятии мальчик согласился сам слепить такую же игрушку. При этом мы просили ребенка комментировать свои действия, развивая тем самым умение выражать свои мысли в связных

предложениях, проговаривать такие понятия как части тела игрушки, свои действия, способствуя развитию понятийного мышления.

Так же речевому развитию способствует и рисование пипеткой, оригами и рваная аппликация. Главное ставить перед собой вначале занятия четкие задачи развития речи. Для формирования правильного дыхания мы использовали кляксографию, духовые музыкальные инструменты и различные игры на развитие речевого дыхания [4].

С Таней Д. (6 лет, задержка психического развития) на занятиях нами использовался способ кляксографии. Девочка была удивлена тем, что через трубочку можно не только пить сок, но и раздувать капли в разные стороны на листе бумаги, придавая им определенную форму. Занятие ей очень понравилось, стало одним из любимых в комплексе реабилитационных мероприятий.

Немало важно обогащать словарь и развивать связную речь. Для реализации данного вида деятельности подходят сказкотерапия и театральная деятельность. В своей практике мы используем способ обыгрывания, инсценировок разных сказок. Дети с охотой перевоплощаются в героев различных произведений. Даже если ребенок плохо разговаривает или вообще не разговаривает театральная деятельность пойдет на пользу. Следование определенной роли развивает внимательность, усидчивость, умение следить за текстом и выполнять определенные действия согласно тексту, умение вливаться в игру и следовать правилам этой игры.

Так же через театральную деятельность происходит социально-коммуникативное развитие детей. Через этот вид деятельности у детей с ОВЗ развивается эмоциональный интеллект, отзывчивость, уважительное отношение и сопереживание героям произведения. А так же формируется готовность к совместной деятельности со сверстниками и взрослыми. Театральная деятельность поможет детям избавиться от застенчивости, скромности и поможет стать самостоятельнее в своих действиях[5].

Таким образом, занятиях творческой деятельностью в реабилитационном центре не всегда можно использовать четкий план занятия, тогда дети будут

чувствуют некую свободу действий, воспринимать такое занятие как игру, что позволит педагогу построить занятие индивидуально и полезно именно так, как необходимо данному конкретному ребенку.

Занятия творческой деятельностью позволяют детям выражать себя, развивать фантазию, воображение, знакомить с окружающим миром, что в свою очередь активизирует познавательную деятельность, речевое и коммуникативное развитие.

Библиографический список:

1. Павлова Н.В., Пак И.Ю. Коррекционно-развивающие и воспитательные возможности музыки для учащихся с нарушениями интеллекта // Наука и образование: новое время, №3 (20), 2017 г. – С. 731-740.
2. Павлова Н.В., Селиванова Ю.В., Мясникова Л.В. Художественно-творческая деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья как средство социокультурной интеграции // Актуальные научные исследования в современном мире, №12-3 (32), 2017 г. – С. 186-192.
3. Селиванова Ю.В. Куклотерапия как средство коррекции проявления раннего детского аутизма // Коррекционная педагогика: теория и практика, №4 (58), 2013 г. – С. 79-82.
4. Щетинина Е.Б. Изучение проявлений личностных нравственных качеств у детей с нарушениями интеллекта // Коррекционная педагогика: теория и практика, №4 (58), 2013 г. – С. 91-96.
5. Щетинина Е.Б. Особенности социальной адаптации ребенка, попавшего в трудную жизненную ситуацию, в условиях социально-реабилитационного центра // Вестник Саратовского областного института развития образования, №4 (12), 2017 г. – С. 25-29.

ИНТЕРНЕТ ЗАВИСИМОСТЬ И СОЦИАЛЬНО ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ МОЛОДЕЖИ ПРИ ПРЕОДОЛЕНИИ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ

Яковлева. К.А.

Магистрант СГУ им. Н.Г. Чернышевского

e-mail:ka.yakovleva2014@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается проблематика интернет-зависимости, ее взаимосвязи с социально-психологическими адаптационными параметрами личности у студентов и старшеклассников, а также их основных стратегий преодолевающего поведения в стрессовых ситуациях. Из результатов исследования следует, что интернет-аддикция влияет на социально-психологические составляющие адаптации личности студентов и старшеклассников, их копинг-стратегии. То есть, эффективная и успешная адаптация личности студентов и старшеклассников, выбор ими позитивных преодолевающих стратегий снижает риск возникновения зависимости.

Ключевые слова: интернет-зависимость, социально-психологическая адаптация, копинг-стратегии

INTERNET ADDICTION AND SOCIO PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF YOUNG PEOPLE IN OVERCOMING STRESSFUL SITUATIONS

Yakovleva. K. A.

Abstract. This article deals with the problems of Internet addiction, its relationship with the socio-psychological adaptation parameters of the personality of students, as well as their main strategies of overcoming behavior in stressful situations. From the results of the study, it follows that Internet addiction affects the socio-psychological components of the adaptation of the personality of students and high school students, their coping strategies. That is, effective and successful adaptation of the personality of students, their choice of positive overcoming strategies reduces the risk of addiction.

Key words: Internet addiction, socio-psychological adaptation, coping strategies

Актуальность данной проблемы, определяется массовым увлечением интернетом в современном мире, в связи с чем формируется интернет-зависимое поведение, которое влияет на адаптацию личности и копинг-стратегии студентов и старшеклассников.

На сегодняшний день к числу новых психологических феноменов, связанных с информатизацией основных сфер жизнедеятельности человека, относят явление патологического использования компьютерных технологий, в том числе интернет - ресурсов.

С появлением интернета люди стали реже общаться в реальном мире, посещать кинотеатры, ходить на концерт любимой группы, засиживаться в

библиотеке, утруждать себя походами по магазинам, т. к. всю необходимую информацию можно получить, не отходя от экрана монитора компьютера.

Под интернет - зависимостью исследователи понимают расстройство поведения, которое в результате использования интернета и компьютера, оказывает отрицательное влияние на молодое поколение, больше чем другие виды деятельности.

На сегодняшний день, под «интернет-зависимостью» в научных кругах принято называть компульсивное (навязчивое) желание войти в интернет, находясь «off-line», и отсутствие невозможности выйти из интернета, находясь «on-line». Учитывая сложность данного феномена, наиболее целесообразно изучение его во взаимосвязи с другими явлениями.

Так появившиеся новая форма зависимости - интернет-аддикция, которая является серьезной угрозой для современного общества, негативно влияет на психику как зрелых, так и молодых людей, в целом дезадаптируя их личность. В этой связи вызывают интерес адаптационные параметры личности (социально-психологический аспект проблемы) с разными проявлениями интернет-зависимости. Помимо этого, решение данной проблемы сейчас трудно представить без изучения стратегий преодолевающего поведения и их взаимосвязи с данными явлениями. Особенно это актуально при взаимодействии личности в условиях образовательной среды.

Были использованы следующие методы психолого-педагогического исследования:

1. Теоретический анализ психологической литературы по проблеме интернет-аддикции, адаптации личности и копинг-стратегий.

2. В эмпирическом исследовании использовались совокупность методов, направленных на решение поставленных задач: беседа, психодиагностическое тестирование, количественный и качественный анализ. В качестве диагностического инструментария применялся комплекс психодиагностических методик:

- методика «Шкала интернет – зависимости Чена»;

- методика «Тест интернет – зависимости» (С. А. Кулакова);
- опросник «Социально – психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда;
- опросник «Мини – Мульти» (сокращенный вариант ММРП);
- опросник «Копинг–поведения в стрессовых ситуациях» С. Нормана, Д.Ф. Эндлера, Д.А. Джеймса, М.И. Паркера (в адаптации Т.А. Крюковой);
- опросник «(SACS) Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С.Хобфолл.

Выборку исследования составили студенты 3 – 4 курсов разных факультетов очного отделения Саратовского национально исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского (КНИИТ, социально-педагогическая и психолого-педагогическая направленность) в количестве 50 человек, а также 50 учащихся 9 и 10 классов средней общеобразовательной школы №14 г.Энгельса. Всего в исследовании участвовало 100 человека в возрасте от 14 до 21 года.

На первом этапе нашего исследования, мы анализируем интернет-зависимое поведение студентов и старшеклассников(характеризуем степень выраженности интернет-зависимости), затем изучаем адаптационные возможности личности данных испытуемых. Далее изучаются и анализируются копинг-стрессовые поведенческие стратегии у студентов и старшеклассников. После чего определяется значимость и достоверность различий между показателями полученными в ходе исследования интернет-зависимости (между зависимыми и независимыми студентами и старшеклассниками). Наконец, изучаются корреляционные взаимосвязи между интернет-зависимым поведением, адаптации личности и копинг-стратегиями у студентов и старшеклассников.

Обобщая результаты проведенного исследования установлено, что у большинство студентов обнаружен высокий уровень интернет-зависимого поведения (46%, 23 респондентов), только у (16%, 8 респондентов) испытуемых студентов выявлен низкий уровень интернет-аддикции. В свою очередь у

значительной части учащихся уровень интернет-аддикции находится в пределах нормы (52%, 26 респондентов), высокий уровень интернет-аддикции как её и низкий показатель выявлен у (24%, 12 респондентов). То есть, заметны негативные тенденции, связанные с интернет-зависимостью у значительной части студентов по сравнению со старшеклассниками. Не исключено, что это связано с более высоким уровнем самостоятельности в процессе социализации молодых людей по сравнению со школьниками, снижения планки ответственности. В тоже время риск возникновения интернет-зависимости у школьников, сохраняется особенно на следующий этап социализации.

На основании результатов типологического анализа по характеристикам социально-психологической адаптации в группе студентов с высоким и низким уровнем интернет-аддикции выявлены статистически значимые различия по шкале «адаптивности», «дезадаптивности», «принятие себя», «непринятие себя», «непринятие других», «эмоциональный дискомфорт» и «внешний контроль». Аналогично выявлены статистически значимые различия по большинству интегральных показателей социально-психологической адаптации у учащихся двух групп, то есть присутствует зависимость характеристик социально-психологической адаптации от интернет-аддикции как у учащихся, так и у студентов. В тоже время составляющие социально-психологической адаптации позитивным или негативным образом влияет на уровень интернет-аддикции.

По результатам типологического анализа индивидуально-психологических особенностях адаптации у студентов и школьников двух групп (с высоким и низким уровнем интернет-аддикции), также выявлены статистически значимые различия, что свидетельствуют о влиянии индивидуально-личностных особенностях на проявление интернет-зависимости. То есть, для групп испытуемых с интернет-зависимостью характерны ипохондрические тенденции, депрессивные и истероидные проявления, повышенная импульсивность, высокий уровень тревожности. Для другой группы характерны обратные явления, то есть высокая самооценка,

уверенность в себе. У старшеклассников, также выявлены статистически значимые различия по характеристикам индивидуально-психологической адаптации в группе интернет-зависимых обнаружены депрессивные тенденции, повышенный пессимизм, стремление к соперничеству, ригидность, повышенная тревожность и не целенаправленная активность. Неустойчивость в интересах.

Анализ основных копинг-стратегий у студентов и старшеклассников, также свидетельствует о статистически значимых различиях между двумя группами (с высоким и низким уровнем интернет-аддикции). То есть, исходя из него испытуемые с признаками интернет-зависимости более ориентированы на неэффективные копинги, такие как эмоциональные переживания (на эмоции), социальное отвлечение, импульсивные действия, избегание. В тоже время у студентов и школьников с низкими проявлениями интернет-аддикции обнаружена ориентация на эффективные копинг-стратегии, такие как ориентация на решение задач, ассертивные действия, вступление в социальный контакт.

Корреляционный анализ свидетельствует о наличии взаимосвязи между явлениями интернет-зависимости, адаптации личности и копинг-стратегиями у студентов и учащихся, это следует из психологической интерпретации большинства выявленных корреляционных связей.

Несмотря на то, что интернет является идеальным исследовательским инструментом, у студентов, так и у подростков появляются ряд психологических проблем, которые перерастают в зависимость.

Интернет-зависимые студенты и подростки, очень часто не могут контролировать время, проведенное в сети и поэтому не высыпаются после ночей, проведенных в интернете. Также, они становятся очень раздражительными, тревожными и не уверенными в себе, тем самым происходит дезадаптация личности. Интернет-зависимость это не тихая, скрытая проблема. Это проблема «здесь и сейчас».

Библиографический список:

1. Айвазова, А.Е. Психологические аспекты зависимости /А.Е. Айвазова. – СПб «Речь». 2008. С.120.
2. Арендачук, И.В. Адаптационная готовность личности к учебно-профессиональной деятельности: системно-диахронический подход // Современные исследования социальных проблем. 2013. №10(30).
3. Арестова, О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия // Вестн. Моск. ун-та. Сер. Психология.2008.№ 4.С. 14-22.
4. Артимович, Д.А., Пузиков В.Г., Социальная сеть как новая форма организации социального пространства // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий.2012.№ 1(1).С. 70-73.
5. Балл, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. 2009.№ 1. С. 92-100.
6. Войскунский, А.Е. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / А. Е. Войскунский.-М.: Акрополь, 2009.С. 279.
7. Григорьева, М.В. Роль адаптационных способностей учащихся в процессе взаимодействия с образовательной средой // Известия Саратовского университета им. Н.Г. Чернышевского.2012. № 3. С. 11-15.
8. Кириленко, Н.П. Компьютерная зависимость: сущность и факторы возникновения как основы профилактики // сборник: Категория «социального» в современной педагогике и психологии материалы 3-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: в 2 частях. отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2015. С. 175-181.
9. Кленова, М.А. Влияние психоэмоциональных состояний и личностных характеристик на выбор стратегий преодолевающего поведения //Психология обучения. 2014. № 11. С. 43-54.
- 10.Крюкова, Т.Л. О диагностике совладающего (копинг) поведения современной молодежи // Психология на рубеже веков. Тула, 2000. С. 48-51.
- 11.Малыгин, В. Л. Интернет-зависимое поведение у подростков. Клиника, диагностика, профилактика / В. Л. Малыгин. – М.: Мнемозина, 2010. С.136.
- 12.Малышев, И.В. Особенности стрессоустойчивости и адаптационных характеристик личности учащихся старших классов // Известия Саратовского университета им. Н.Г. Чернышевского. 2012. № 1. С. 34-38.
- 13.Онуфриева, В. В., Константинова А. С. Особенности копинг-поведения в подростковом возрасте // Молодой ученый. 2016. №6. С. 701-703.
- 14.Собкина, В.С. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты / В.С. Собкина; Образование и информационная культура. М., РАО. 2000. С 395-430.
- 15.Шамянов, Р.М. Адаптационная готовность личности – субъекта социального взаимодействия // Изв. Сарат. ун-та. Новая сер. Сер. Философия. Психология.Педагогика.2015.Т.15, вып.4.
- 16.Юрьева, Л.Н., Ботьбот, Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография.- Днепропетровск: Пороги, 2006.С.196

Научное издание
СТРАХОВСКИЕ ЧТЕНИЯ
Сборник научных трудов
Выпуск 27

Оригинальный макет подготовила: *М. А. Кленова*

Подписано к использованию 04.12.2019. Формат 60 × 84¹/₁₆.

Усл. печ. л. 25,81(27,75). Объем данных 4,2 Мб. Заказ № 27

Управление по издательской деятельности Саратовского университета
410012, Саратов, Астраханская, 83

<https://www.sgu.ru/research/nauchnye-izdaniya-sgu/prodolzhayushchiesya-izdaniya>

