Министерство образования и науки Российской Федерации Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования

КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ШКОЛА Л.С. ВЫГОТСКОГО

Всероссийская научно-практическая конференция студентов и аспирантов, посвященная юбилею Л.И. Божович (с международным участием)

21-23 ноября 2013



КАЗАНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ 2013

Печатается по рекомендации Учёного Совета Института психологии и образования КФУ

Научный редактор –

доктор психологических наук, профессор кафедры общей и практической психологии Института психологии и образования КФУ **Л.Ф. Баянова**

Репензент –

председатель Татарстанского отделения Российского психологического общества, доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии Института психологии и образования КФУ **Л.Р. Фахрутдинова**

Всероссийская научно-практическая конференция студентов и аспирантов «Школа Л.С. Выготского», посвященная юбилею Л.И. Божович (с международным участием) (21-23 ноября) /под научной редакцией профессора Л.Ф.Баяновой. – Казань: Казан. ун-т, 2013. – 219 с.

ISBN 978-5-00019-

В сборнике представлены статьи студентов, магистрантов, аспирантов российских и зарубежных высших учебных заведений по вопросам онтогенеза психики и личности, культурной детерминации развития, проблем возрастной и педагогической психологии, решаемых в русле идей Л.С. Выготского.

Сборник рекомендуется научно-педагогическим работникам, аспирантам, студентам и всем, кто интересуется проблемами психологии.

УДК ББК

ISBN 978-5-00019-

© Казанский университет, 2013

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА

Айварова Н.Г.

Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск E-mail: ninaajavrova@yandex.ru

Исследование социально-психологических особенностей развития детей коренных малочисленных народов Севера становится особо актуальным в связи с переходом на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, ориентированных на личностные и метапредметные результаты, а также, учет социо-культурного контекста развития и социализации детей. Особого внимания и научного сопровождения требует организация обучения детей коренных народов Севера. Так, например, существует ряд противоречий между природосообразным развитием ребенка-дошкольника в условиях введения традиционного образо жизни и системой современного школьного образования.

В данной статье обозначим несколько специфических особенностей социокультурного и языкового развития детей коренных народов Севера, которые требуют серьезного внимания при организации образовательного процесса в учреждениях образования для детей народов Севера.

Во-первых, дети коренных малочисленных народов с рождения окружены звучанием двух языков, причем статус языка предков ниже, чем русского, поэтому такой билингвизм не является социально престижным. Именно по этой причине многие родители в общении с маленьким ребенком начинают использовать русский язык или смешивать речь на родном языке с русской речью, формируя таким образом «полуязычие», когда ребенок не владеет в достаточной степени ни одним из языков (Р. Алиев, Н.Каже 2005). На наш взгляд, существует острая необходимость реализации специальных адаптивных программ речевого развития для детей 6-7 лет при подготовке к школе, особенно детей, проживающих на стойбище и в отдаленных деревнях. Причем, если ребенок говорит на родном (не русском) языке, то такая программа должна быть построена на языке ребенка с целью повышения уровня его речевого развития. Важно, чтобы ребенок научился пользоваться языком не только как средством общения, но и средством познания и установления социальных отношений с окружающими людьми.

Языковое развитие человека сложное явление, которое начинается с первого года и продолжается в течение всей жизни. Язык — это не только важнейшее средство человеческого общения, но и универсальный инструмент познания действительности, неразрывно связанный с мышлением.

Выделяют четыре аспекта языкового развития: фонологию (усвоение звуков), синтаксис (усвоение глубинной структуры языка), семантику (усвоение значения слов и выражений) и прагматику (овладение навыками общения с помощью языка). Наиболее быстрыми темпами обучение языку происходит в раннем детстве, примерно к 6-7 годам дети овладевают произношением основных звуков, базовой грамматикой и почти всей (свыше 90%) базовой лексикой родного языка.

Язык состоит из системы знаков — слов. Любое слово имеет три функциональные стороны: предметную соотнесенность, значение и смысл (Л.С. Выготский, 1982). Смысл — это то внутреннее значение, которое имеет слово для самого говорящего и которое составляет подтекст высказывания. Для ребенка, выросшего в самобытной культуре Севера, на стойбище или в отдаленной национальной деревне, смысл таких слов как «охотник», «олень», «нарты», «снег», «кедр» и других, связанных с особенным образом жизни, абсолютно иной, чем для ребенка, выросшего в городе Ханты-Мансийске. Эти же слова являются совершенно абстрактными и чужими для ребенкамосквича. Важно учитывать смысловую структуру речи ребенка в образовательном процессе, так как через призму этой структуры ребенок воспринимает окружающий мир.

Еще одна особенность развития детей-аборигенов связана с немногословностью воспитания в традиционной культуре народов Севера, что противоречит школьному вербальному обучению. Ребенок в самобытной культуре учится многому сам, наблюдая за взрослыми, следуя примеру отца или матери. Окружающие взрослые относились к ребенку уважительно, как к равному. Как отмечают В.М. Кулемзин и Н.В. Лукина: «...все рушится, когда ребенок попадает в школучитернат. Он сразу лишается возможности проявлять себя как самостоятельная творческая личность, его только учат, причем словесно» (В.М. Кулемзин, 1997) В школе ребенок вынужден выполнять учебные задачи по словесному указанию учителя, к чему ребенок, выросший в условиях стойбища или деревни, не посещающий детское дошкольное учреждение, совершенно не приучен. Дети в чуждых, непривычных условиях взаимодействия со взрослыми «теряются» и за-

мыкаются в себе, по подобию аутичных детей и неспособны полноценно «считывать» информацию из окружающего мира. Таким детям целесообразнее подбирать иные, природосообразные, формы обучения и объяснения учебного материала, в частности, носящие характер открытия и самостоятельного познания.

В-третьих, ненасильственный характер этнопедагогики народов Севера также противоречит директивным формам взаимодействия учителя с учащимися, имеющими место быть в современной школе. Причем директивность часто проявляется в жесткой вербальной форме. В традиционной культуре не принято было наказывать детей. Это О.А. Кравченко объясняет рядом причин: во-первых, считалось, дети ниспосланы Великой богиней Калтащ ангки и родители несут ответственность за их жизнь. Кроме того, у каждого ребенка есть свой личный дух покровитель, который может вступиться за обиженного. А также считалось, что в ребенка реинкарнировала душа умершего старшего родственника, что тоже не позволяло детей наказывать (О.А. Кравченко, 2007).

В-четвертых, существует противоречия в развитии прагматического аспекта языка. Умение человека общаться с помощью языка требует гораздо большего, чем удовлетворительное овладение фонологией, семантикой и синтаксисом. Оно предполагает умение придавать сообщению форму, соответствующую потребностям конкретных слушателей. В условиях стойбища, отдаленных деревень у детей очень ограниченный круг общения, ребенок, как правило, имеет четкую привязанность к конкретному взрослому, что обеспечивает чувство защищенности и комфорта. С поступлением в школу-интернат ребенок резко попадает в ситуацию разрозненных социальных отношений в условиях незнакомой среды, разные взрослые начинают предъявлять ему разные требования, что требует развитых навыков социального приспособления, которые достаточно хорошо сформированы уже к данному возрасту у их городских сверстников. На первых порах обучения в школе-интернате есть острая необходимость создания условий для четкой привязанности ребенка к конкретному взрослому, стабильного личностного общения со взрослым в условиях школы-интерната. Можно использовать такую форму как шефство старших детей, что позволяет свободно использовать при общении родной язык. Такое взаимодействие будет способствовать формированию эмоционального благополучия детей, чувства безопасности и защищенности.

В-пятых, двуязычие оказывает большое влияние на формирование Я-концепции личности и этнического самосознания. Ребенок, растущий среди носителей двух языков и становящийся билингвом, одновременно имеет особенности и лингвистического и социального характера. Мы уже отметили, что ребенок осознает существование неравнозначности двух культур, двух языков. Русский язык во многих национальных регионах России имеет более высокий статус, чем родной. Причин этому множество: русский язык - государственный язык страны, язык обучения в школе и в вузах, преобладание русскоязычных средств массовой информации, общественное мнение и другое. Безусловно, такое положение родного языка не может не отразиться на формировании национального самосознания, этнической идентичности и Я-концепции в целом.

В различных странах отношение к билингвизму определяется, прежде всего, конкретной политической и социальной ситуацией. В Европе, например, владение двумя языками — это показатель определенного культурного уровня, свидетельство того, что человек является «гражданином мира». В Соединенных Штатах билингвизм — это скорее знак того, что человек приехал в эту страну недавно и еще не успел американизироваться. Как пишет Г. Крайг, хотя американское общество и делает шаги в сторону культурного плюрализма, но на миллионы детей в США, растущих в двуязычном окружении, может оказаться явное или скрытое давление, с целью подогнать их под общий стандарт (Г. Крайг, 2000).

В большинстве национальных территорий России постепенно сокращается число представителей этнических меньшинств, говорящих на родном языке, наблюдается низкий уровень мотивации учащихся при изучении национальных языков в школе. Использование в школах-интернатах российского Севера не только в качестве средства обучения, но и средства общения на протяжении нескольких десятилетий только русского языка привело к формированию нескольких поколений аборигенов использующих и в быту русскую речь, и как последствие - обесцениванию родного языка. Современные дети народов Севера общаются с родителями и сверстниками преимущественно на русском языке. Исключение составляют лишь отдаленные деревни и стойбища, где проживающие в семьях дедушки и бабушки плохо говорят на русском языке (О.А. Кравченко, 2007). Среднее поколение владеет хорошо двумя языками, а современные дети в большинстве своем уже являются монолигвами.

К сожалению, при приобщении молодого поколения к традиционной культуре часто ограничиваются только этнопросвещением, что недостаточно для формирования позитивной этнической идентичности. Важно построить целостную систему урочной и внеурочной работы, направленную на формирование позитивной этнической идентичности в рамках образовательной системы школы. Это возможно лишь при реализации активных форм этнообразования с использованием технологий коллективных творческих дел, индивидуальнорефлексивной технологии воспитания, тесного взаимодействия с активными представителями и носителями культуры. Важно у подростков и старшеклассников формировать личностный смысл знаний о собственной национальной культуре, владения родным языком. Именно такой подход соответствует требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов, так как ориентирован на формирование личностных и регулятивных универсальных учебных действий. Формирование позитивной этнической идентичности является необходимым условием гармоничной личностной, гражданской, региональной идентичности личности.

Чтобы у учащихся была высокая учебная мотивация при изучении национального языка, культуры, важно, чтобы оно стало личностно-значимым для ученика. Для этого на уроках необходимо раскрывать уникальность, достоинства и преимущества национальнорусского двуязычия, использовать знание двух языков. Чем больше культур человек усвоил, чем больше языков он знает, совершенно независимо от статуса языка, тем шире диапазон его мироощущения. Использование богатства двух и более культур дает широкие возможности для развития широты и гибкости ума, аналитических способностей, творчества личности. Те, кто соприкасается только с одной культурой, многое в мире воспринимают как само собой разумеющееся, не имея возможности сопоставлять и сравнивать разные взгляды, разные точки зрения. Овладение двумя или более культурами дает человеку возможность посмотреть на многие вещи с разных позиций, с разных ракурсов, понять разные точки зрения.

Жизнь показала, что именно билингвами сделаны многие уникальные открытия в мире (Г. Крайг, 2000). Используя достоинства билингвизма для интеллектуального развития, эмоционального интеллекта, самосознания личности можно воспитать современных мобильных с развитой коммуникативной компетентностью подрастающее поколение коренных народов Севера, способных сохранить и преумножать культуру своих предков.

ДЕТСКИЕ ЭТНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ ЦЕНТРЫ ЮГРЫ КАК ТРАНСЛЯТОРЫ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ

Айварова Н.Г., Ведрова Л.А. Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск E-mail: ninaajavrova@yandex.ru larisa vedrova@mail.ru

Федеральные государственные образовательные стандарты общего и среднего (полного) образования направлены на обеспечение единства образовательного пространства Российской Федерации, сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации. С одной стороны необходимо обеспечение единства и целостности государственной школьной системы по общим надпредметным целям и результатам образования, а с другой, образование детей российских национальных регионов должно способствовать сохранению и развитию национальной культуры, формированию позитивной этнической идентичности (А.Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков, 2009).

В последнее время значительно повысилась роль этничности в общественных процессах, возрождении интереса к этнической идентичности, языку, культуре, обычаям, традициям, образу жизни. В российских регионах за последние десятилетия накоплен богатый опыт по передаче культурной традиции подрастающему поколению.

В этнопсихологии используется понятие «культурная трансмиссия», включающая процессы инкультурации и социализации и представляющая собой механизм, с помощью которого этническая группа «передает себя по наследству» своим новым членам (Т.Г, Стефаненко, 2009). В традиционной культуре ценности, знания, верования передавались от родителей к детям (вертикальная трансмиссия). В настоящее время этнопросвещение и приобщение детей коренных малочисленных народов Севера к культуре предков происходит преимущественно в образовательных учреждениях и учреждениях культуры (непрямая трансмиссия).

В Ханты-Мансийском автономном округе – Югра, большое внимание уделяется культурной трансмиссии традиционной культуры коренных малочисленных народов Севера. В образовательную программу учреждениями образования округа включены восемь предметов этнокультурного содержания: родной язык, родная литература, краеведение, география ХМАО, экология ХМАО, история

XMAO, охотоведение и рыболовство, культура народов Севера, в структуру содержания образования включены национальные виды спорта, бисероплетение, национальное творчество.

Департаментом образования и молодежной политики XMAO – Югры ежегодно организуются олимпиады по родному языку и литературе, проводятся конкурсы «Учитель года родного языка и дополнительного образования», «Этнокраеведческий музей общеобразовательных учреждений Ханты-Мансийского автономного округа – Югры», «Лучшее образовательное учреждение, реализующее программы культурного наследия коренных народов Севера», «Лучшее методическое пособие по родному языку», «Живые страницы истории» (конкурс проектов для учащихся младшего и среднего школьного возраста, по изучении. истории родного края), «Сохраним язык в семье» (конкурс студенческих исследовательских работ), «Лучший переводчик».

Но поистине уникальным опытом ХМАО – Югры по этнопросвещению и приобщению детей к культурам предков можно назвать деятельность детских этно-оздоровительных центров. В 90-х годах прошлого столетия, во времена всеобщего подъема этнического самосознания народов России, в округе была создана сеть детских этно-оздоровительных центров при школах с этнокультурным компонентом. В настоящее время функционирует четырнадцать таких центров, фактически в каждом крупном населенном пункте компактного проживания коренных народов Севера, шесть из них работают круглогодично, предлагая образовательные и этнокультурно-досуговые услуги населению, а во время школьных каникул на их базе реализуются проекты, направленные на ретрансляцию традиционной культуры. При реализации программ детских этно-оздоровительных центров активно используется опыт народных мастеров - живых носителей культуры, занимающихся декоративно-прикладным искусством, народными промыслами, а также хорошо владеющими языками народов Севера.

Направления работы, содержание проектов этно-оздоровительных центров отличаются друг от друга и зависят от местных условий и возможностей мастеров. Так, например, очень интересным является кочевая форма работы, когда группа детей переезжает из одного родового угодья к другому. В каждом стойбище дети приобретают какие-то традиционные навыки: ловли оленей на тынзян, мастерство изготовления промысловых ловушек, навыки управления обласом,

сборов дикоросов и т. д. Данное направление развивается в ДЭОЦ «Мань ускве» Березовского района, «Мосум няврамыт» Ханты-Мансийского района. Большое внимание в центрах уделяется историко-краеведческой, туристско-этнографической работе и, конечно же, передаче умений и навыков традиционных технологий рыболовства и охоты. Направление «Мастеровая» предполагает получение навыков обустройства жилища, территории стойбища, пошива необходимой одежды, изготовления предметов домашнего обихода из дерева, бересты, меха, музыкальных инструментов. Почти в каждом этнопопулярно художественно-эстетическое оздоровительном центре направление, предполагающее изучение, возрождение, сохранение, развитие и популяризацию традиционных песен и танцев. Часто практикуются совместные проекты этноцентров, когда у детей есть возможность ездить в гости друг другу, реализовать общие дела, ближе знакомиться друг с другом, узнать особенности культуры соседей. Необходимо отметить, что коренное население ХМАО - Югры представлено тремя малыми народностями Севера: ханты, манси, лесные ненцы. Из них около 17 тыс. проживает в сельской местности, в том числе 2,5 тыс. человек поддерживают традиционный образ жизни. По причине отдаленности районов друг от друга, наблюдается широкий диапазон разнообразия традиционной культуры аборигенов Севера. Так, например, ханты говорят на трех диалектах. Ханты, проживающие в Белоярском районе и говорящие на казымском диалекте, плохо понимают хантов, живущих в Нижневартовском районе и говорящих на ваховском диалекте. Такая же картина разнообразия наблюдается и у манси.

Гостями этно-оздоровительных центров часто становятся известные деятели культуры, писатели, поэты, ученые, занимающиеся исследованием традиционной культуры. Встречи, семинары, мастерклассы, проводимые успешными представителями народностей Севера, мотивируют детей на изучение родной культуры и формированию позитивной этнической идентичности.

Все этно-оздоровительные центры находятся в сельской местности, где сохранились элементы традиционной культуры, а в городских условия, где доля аборигенов составляет незначительную часть, происходит их ассимиляция. Вертикальная трансмиссия традиционной культуры в таких условиях фактически исключается. В условиях города Ханты-Мансийска – столицы Югры с 2007 года работает детский этнокультурный образовательный центр Лылын союм» (в пере-

воде с мансийского языка означает «Живой ручеёк»), организованный на основе детской творческой студии с одноименным названием.

В настоящее время работа центра осуществляется по следующим направлениям:

- 1. Художественно-эстическое направление является одним из самых массовых и популярных среди детей и родителей города, призвана формировать у воспитанников основы целостной эстетической культуры через познание художественных образов изделий народных промыслов и ремёсел обско-угорских народов.
- 2. Культурологическое направление одно из основных и важных в системе дополнительного образования центра, позволяющее приобщать воспитанников к культуре народов ханты и манси через организацию традиционных праздников, фестивалей, конкурсов.
- 3. Социально-педагогической направление способствует реализации личности в различных социальных проектах, Приоритетная задача направления - социальное и профессиональное самоопределение учащихся, формирование гражданского самопознания, развитие мотивации личности к познанию и творчеству.
- 4. Туристско-краеведческое направление ориентировано на изучение истории и культуры родного края, судьбы земляков, семейных родословных, народного творчества.

Огромная роль в деятельности Центра отводится сотрудничеству с родителями, реализуется программы по активизации участия родителей в деятельности этнокультурного Центра «Мы вместе», программа по работе с одаренными детьми «Одаренные дети», программа «Здоровье» и т.д. Это способствует сохранению и преумножение культурных ценностей в семье, передаче народного творчества подрастающему поколению.

Детские этнические центры рассматриваются в округе как основной институт ретрансляции опыта традиционной культуры коренных малочисленных народов Севера, формирования национального самосознания и этнической идентичности в контексте общероссийской гражданской идентичности.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОПРОСОВ ОТНОШЕНИЯ К ПРАВИЛАМ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЮРИСТОВ

Антонова М.А.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань E-mail: imagodei@mail.ru

Юридическая культура представляет собой обширный пласт социальной культуры, пронизывающий наиболее важный блок общественных отношений в различных сферах жизнедеятельности человека, начиная от оформления брачно-семейных отношений конкретного индивида и заканчивая правоотношениями общества и государства.

Принадлежность субъекта к профессиональной культуре юристов предполагает соответствие его личности и поведения определенным нормам, правилам, соблюдение которых является обязательным для успешной профессиональной деятельности по выбранной специальности.

Среди таких правил, например, можно выделить: осознание единства справедливости и закона; знание нормативных документов и умение их правильно применять; развитое чувство ответственности за свои решения, действия и поступки; соблюдение морально-этических норм и т.д. Как видно из вышеприведенных примеров, круг таких правил достаточно широк и не носит исчерпывающего характера. Кроме того, этот круг может существенно отличаться в зависимости от сферы профессиональной деятельности юриста, что вызывает значительную трудность, в том числе и в психологическом плане, при переходе из одной профессиональной культуры в другую.

Еще на этапе обучения в юридических ВУЗах РФ происходит формирование юридического мировоззрения, включающее выработку у студента представления о качествах характера и обязательных правилах, соблюдение которых необходимо в профессиональной деятельности юриста. Ввиду индивидуальности каждого человека, усвоение и принятие данных правил, как обязательной и неотъемлемой части личности юриста, происходит по-разному и в разной степени, что, в конечном итоге, влияет на подверженность субъекта профессиональной деформации и ее степень. В рамках исследования предполагается выявить общие тенденции отношения субъекта профессиональной юридической культуры к правилам.

Вышеизложенное определяет актуальность и сложность темы исследования, в ходе которого необходимо установить примерный, универсальный для любой сферы профессиональной деятельности юристов, объем правил. Дальнейшее исследование предполагает выработку методики, направленной на выявление отношения субъектов профессиональной культуры к данным правилам, обработки и анализа полученных данных.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЗАЩИТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Арганова А.

Восточно-Сибирская государственная академия образования, г. Иркутск

E-mail: anna_arganova@mail.ru

Понятие психологической защиты или защитного поведения (defensive behaviour) появилось в психотерапевтической практике в конце 19 века (З.Фрейд, 1894, А.Фрейд, 1927) и является предметом исследований в современной науке (Р.М. Грановская, 1984, Э.И. Киршбаум, А.И. Еремеева, 1993, Л.Р. Гребенников, Е.С. Романова, 1996, Е.В. Чумакова, 1998, В.Г. Каменская, 1999, Д. Паркер и Н. Эндлер, 1990). Проблема совладающего со стрессом поведения, активно разрабатываемая за рубежом (R.S. Lazarus, 1980, 1986; R.S. Lazarus, S. Folkman, 1984; N.S. Endler, J.D.A.Parker, 1990), с 90-х годов стала сферой научных интересов российских ученых (Л.А. Китаев-Смык, 1983, Л.И.Анцыферова, 1994, В.М. Ялтонский, 1995, Н.Ф. Михайлова, 1998, Р.М. Грановская, И.М. Никольская, 2000, Т.Л. Крюкова, 2001, М.В. Сапоровская, 2002, Е.В. Куфтяк, 2003, О.Б. Подобина, 2004, Е.А. Белан, 2004).

Психологическая защита играет важную роль в процессе формирования, усложнения самой личности и ее потребностей. Наиболее изученным, с точки зрения анализа психологической защиты, является период взрослости. Что касается юношеского возраста, где идет активный процесс формирования личности, этой проблеме уделялось меньше внимания.

Юношеский возраст особо важен для становления личности, решения задач самоопределения и выбора своего жизненного пути. Решение этих вопросов существенно осложняется при отсутствии адекватного восприятия информации. Некоторые аспекты периода юности остались недостаточно изучены, хотя этому возрасту уделяли существенное внимание ряд психологов (И.С. Кон, Л.А. Головей, Ю.М. Десятникова, В.А. Крутецкий и др.), которые показали его важность и неоднородность. Проблема психологической защиты, важная для понимания этого возраста, практически не исследовалась. В связи с этим изучение механизмов неосознаваемой регуляции поведения у современных юношей и девушек является своевременным и актуальным.

В последнее время проблема психозащитного поведения в юношеском возрасте приобретает всё более острую социальную направленность и привлекает внимание юристов, социологов, педагогов, психологов. В различных отраслях психологического знания часто звучит проблема бессознательного регулирования адаптационной активности личности и всё большее число авторов обращается к изучению феномена психологической защиты личности. Эта бессознательная регуляция адаптационной активности личности реализуется в форме специфических приемов переработки информации, которые могут предохранять личность. Психологическая защита же проявляется в тенденции человека сохранять привычное мнение о себе, отторгая или искажая информацию, расцениваемую как неблагоприятную и разрушающую первоначальные представления о себе и других. В этой связи проблема изучения защитно-совладающего поведения у юношей и девушек является актуальной.

Современная реальность заставляет психологов по-новому взглянуть на проблему психозащитного поведения в обществе. Психозащитное поведение в наши дни скорее обыденность, чем исключение. Юноши и девушки в нашей стране живут сегодня в эпоху стремительного изменения социально-экономических условий и политической напряженности. Гендерные особенности психозащитного поведения таковы, что, затрагивая эмоциональную сферу личности, они способствуют усугублению морального диссонанса, формированию стрессового и депрессивного состояний. Высокий уровень психозащитного поведения у лиц юношеского возраста является настораживающим фактором, так как негативно влияет не только на учебную деятельность, взаимоотношения с родителями, друзьями, сверст-

никами, индивидуальное развитие, но и на успешность их будущей личной и профессиональной деятельности. Все это подчеркивает необходимость разработки коррекционной программы, направленной на оптимизацию защитно-совладающего поведения и повышение эмоциональной устойчивости молодежи.

В современной психологической литературе могут встречаться различные термины, касающиеся феноменов защиты. В самом широком смысле психологическая защита - это понятие, обозначающее любую реакцию организма с целью сохранить себя и свою целостность. В медицине, например, хорошо известны разнообразные явления защитных реакций сопротивления заболеванию (сопротивляемость организма) или защитные рефлексы организма, такие, например, как рефлекторное моргание глаза как реакция на быстро приближающийся объект или отдергивание руки от горячей поверхности. В психологии же наиболее часто встречаются термины, касающиеся явлений психологической, а не только биологической, защиты, - защитные механизмы, защитные реакции, защитные стратегии, невротические защиты и защитность как свойство личности. Кроме того, в экспериментальной психологии был обнаружен широко известный теперь феномен перцептивной защиты, который заключается в резком повышении порогов восприятия «табуированных», т.е. запретных слов, объектов, ситуаций.

В настоящее время психологической защитой считаются любые реакции, которым человек научился и прибегает к их использованию неосознанно, для того чтобы защитить свои внутренние психические структуры, свое «Я» от чувств тревоги, стыда, вины, гнева, а также от конфликта, фрустрации и других ситуаций, переживаемых как опасные (например, для кого-то это может быть ситуация принятия решения).

Исторически первым ученым, создавшим достаточно стройную теорию защитных механизмов «Я», был известный австрийский врач и психоаналитик Зигмунд Фрейд. Эта часть созданной им теории и практики психоанализа была встречена с пониманием учеными, представляющими смежные с психоанализом области медицины (особенно психиатрии) и психологии и впоследствии была развита многими психологами, хотя не все они разделяли психоаналитический взгляд на природу защитных механизмов. В настоящее время термин «защитный механизм» обозначает прочный поведенческий защитный паттерн (схему, стереотип, модель), образованный с целью обеспечить защиту «Я» от осознавания явлений, порождающих тре-

вогу. Термин «поведенческий» требует здесь некоторого уточнения. Для одних авторов он означает внешне наблюдаемые паттерны мышления, чувствования или действия, которые функционируют как обходные маневры, как избегание тревожащих явлений или как трансформаторы того, что порождает чувство тревоги или ощущение тревоги. Этот взгляд больше присущ психологам и психиатрам не психоаналитической ориентации, но признающим бессознательную природу защитных механизмов. Для других же авторов, придерживающихся более психоаналитического понимания природы защитных механизмов, внешне наблюдаемые и регистрируемые виды защитного поведения (а также, разумеется, чувства и мысли, связанные с ним) являются всего лишь внешними, иногда даже частными проявлениями внутреннего, скрытого, интрапсихического процесса, который, по их мнению, как раз и является истинным защитным механизмом. Для этих авторов внешне наблюдаемое, регистрируемое поведение является только защитной реакцией в отличие от механизма, который обеспечивает конкретные реакции.

Единой классификации механизмов психологической защиты не существует, хотя имеется множество попыток их группировки по различным основаниям.

Механизмы защиты можно разделить по уровню зрелости на проективные (вытеснение, отрицание, регрессия, реактивное образование и т.п.) и дефензивные (рационализация, интеллектуализация, изоляция, идентификация, сублимация, проекция, смещение). Первые считаются более примитивными, не допускают поступления конфликтной и травмирующей личность информации в сознание. Вторые допускают травмирующую информацию, но интерпретируют ее как бы «безболезненным» для себя образом.

Отметим также различные интерпретативные подходы к функции МПЗ и связанные с этим классификации. Так, например, Grzegolowska, понимая под защитным механизмом «познавательный процесс, который характеризуется нарушением восприятия или преобразования информации в случае сверхоптимальной активации тревожного характера», выделяет 2 уровня защиты:

1. Уровень «перцептивной защиты» (термин введен J.Bruner, 1948), проявляющийся в увеличении порога чувствительности к негативной информации при несоответствии поступающей информации закодированной, а также вытеснении, подавлении или отрицании. Общий принцип очевиден: удаление приемлемой для личности информации из сферы ее сознания.

- 2. Уровень нарушения переработки информации за счет ее перестройки (проекция, изоляция, интеллектуализация) и переоценки-искажения (рационализация, реактивное образование, фантазирование); общий принцип переструктуризация информации.
- Ф.Б. Березин (1988) выделяет четыре типа психологической защиты:
- 1) препятствующие осознанию факторов, вызывающих тревогу, или самой тревоги (отрицание, вытеснение);
- 2) позволяющие фиксировать тревогу на определенных стимулах (фиксация тревоги);
- 3) снижающие уровень побуждений (обесценивание исходных потребностей);
- 4) устраняющие тревогу или модулирующие ее интерпретацию за счет формирования устойчивых концепций (концептуализация).

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГА С СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ПСИХОПРОФИЛАКТИКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ

Аршинская Е.Л.

Восточно-Сибирская государственная академия образования, г. Иркутск

E-mail: larshinskaya@yandex.ru

Взаимодействие это непосредственное и опосредованное воздействие субъектов друг на друга, которое порождает взаимную обусловленность их поступков и социальной направленности, изменение системы потребностей, а также межличностных связей, возникающих в ходе этого взаимодействия (Андреева Г.М., 2007). Психологопедагогический контекст взаимодействия как особой связи человека с человеком многомерно заключает в себе всю целостность и полноту человеческих отношений. Развиваясь на уровне межсубъектного взаимодействия участников образовательного процесса, отношения активизируют коммуникативный потенциал, являющийся основой для развития человека-субъекта (В.В. Горшкова, 2009).

Важным аспектом психопрофилактики в образовательном учреждении является взаимодействие субъектов образовательного пространства, обеспечивающих условия благоприятного развития ребенка в конкретной образовательной среде. В иерархии взаимоотношений, характеризующих профессиональное взаимодействие психолога с другими лицами, можно выделить, как минимум пять основных типов связей: отношения с учащимися;

отношения с педагогами; отношения с родителями; отношения с администрацией учебного заведения; отношения с другими специалистами (врач, социальный педагог, другие психологи и т.д.). К сожалению, в литературе, посвященной организации психологической службы, такой аспект, как взаимодействие психолога с субъектами образовательного процесса не раскрывается и не анализируется подробно. О нем лишь кратко упоминается в работах В.Г. Асеева, Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, Р.В. Овчаровой и др.

Психолог образовательного учреждения должен в первую очередь организовать эффективное взаимодействие с обучающимися. Специалист, работающий с подростками должен опираться на знание возрастных особенностей и принимать во внимание возможные риски появления нарушений в психологическом здоровье. Отправной точкой в разработке программ психопрофилактики с подростками должны стать знания по возрастной психологии, опора на установленные в научных исследованиях факты, показывающие основные закономерности психического развития подростка (И.В.Дубровина, 1990). Ведущей деятельностью в подростковом возрасте является общение в целой системе общественно-значимой (учебной, общественно-организационной, трудовой и других видов) деятельности. Учеба также остается ведущей деятельностью. Важным стимулом к учению являются притязания подростка на признание среди сверстников. Социальной ситуацией развития подростков многие авторы считают вхождение в общение со сверстниками и беспрекословное подчинение правилам поведения и жизни этого сообщества. Ведущим новообразованием психики подростка является абстрактно-логическое мышление, под влиянием которого интеллектуализируются и все другие познавательные процессы. Восприятие становится избирательным, целенаправленным, анализирующим. Внимание также становится специфически избирательным. Подросток может сохранять длительное время устойчивость и высокую интенсивность внимания. Память характеризуется увеличением объема за счет логического осмысления материала (Л.И. Божлвич, 1968, Ю.Г. Демьянов, 1999, А.В. Микляева, П.В. Румянцева, 2006, И.В. Дубровина, 2000). Важнейшая особенность данного возраста – появление «чувства взрослости». Психологический анализ этого явления показал, что в нем можно выделить три взаимосвязанные стороны: характер самостоятельности подростка и ее сфера; отношение взрослых к подростку и сфера действия этих отношений; отношения между подростками (признание или непризнание взрослости подростка товарищами). Б.Д. Эльконин подчеркивал неразрывную связь между «чувством взрослости» и развитием самосознания. Подростки приобретают склонность к самоанализу, самокритике. Возрастает самостоятельность, развивается ответственное отношение к себе и к другим. Основными чертами личности подростков являются: самоутверждение и дисгармония постановки целей и их достижений. (Л.И. Божович, 1968, В.С. Мухина, 1999, Л.Ф. Обухова, 1996 и др.). На данном возрастном этапе психологу, необходимо уделять особое внимание психологическому здоровью школьников. К нарушению в психологическом здоровье может привести неадекватное развитие «Я-концепции», неблагоприятные тенденции в развитии мотивации обучения, а также нарушения в развитии эмоциональной сферы, такие как интенсивность и острота эмоциональных реакций, негибкость, косность, тревожность.

При разработке психопрофилактических программ для учреждений образования психолог не может не учитывать влияние «значимых взрослых» на психологическое здоровье ребенка, это родители и педагоги. Необходимо помнить, что формирование, развитие и, при необходимости, коррекция личностных качеств ребенка невозможны без изменения системы отношений, в которых он находится. А.В. Шувалов, анализируя проблемы службы психологического здоровья в системе дополнительного образования, отмечает важность гармоничных отношений в детско-взрослой общности, дисфункции которой могут явиться источником нарушений психологического здоровья детей.

Взаимодействие психолога с взрослыми по решению основных задач психопрофилактики в образовании позволяет обеспечить массовость, оперативность и своевременность в предотвращении нежелательных тенденций в развитии ребенка. Формирование психологопедагогической компетентности родителей, учителей, администрации школы дает возможность охватить большее число школьников, потому что они находятся постоянном контакте с учащимися. Кроме того, окружающие ребенка взрослые сами смогут разрешать многие психо-

логические проблемы и предотвращать их в будущем. Ю.З. Гильбух, Н.О. Зиновьева, В.А. Родионов, М. А. Ступницкая отмечают, что взаимодействие школьного психолога с педагогами и родителями в первую очередь должно быть направлено на развитие их психологопедагогической компетентности.

Рассмотрим особенности работы с родителями по предупреждению возможного неблагополучия в психологическом здоровье подростков. В настоящее время наметился рост заинтересованности родителей в помощи практического психолога. Нами был проведен анализ деятельности школьных психологических служб г. Иркутска, за период с 2009 по 2013 уч. г. на предмет изучения запросов родителей школьников пятых – восьмых классов в психологическую службу образовательного учреждения. Наиболее частыми являются: определение индивидуальных психологических особенностей, влияющих на успешность обучения – 64%; изучение познавательной сферы ребенка – 48%; определение особенностей эмоционально-волевой и мотивационной сфер – 45%; определение причин трудностей в обучении 30%. Большинство запросов, так или иначе, связаны с проблемами в учебе, на втором месте по количеству обращений стоят проблемы межличностных отношений в системе ученик – ученик, ученик – учитель, на третьем, проблемы воспитания. Таким образом, психолог образовательного учреждения воспринимается, в первую очередь, как «скорая психологическая помощь» при возникновении проблем и в этом случае приходится работать на уровне вторичной и третичной психопрофилактики. Такое положение является следствием неэффективного взаимодействия на уровне первичной профилактической работы.

В.Э. Пахальян, И В. Дубровина характеризуя психопрофилактику в школе, подчеркивают, что инициатива должна исходить в первую очередь от самого психолога. Поэтому нами были выделены ключевые положения в организации взаимодействия психолога с родителями. Во-первых, психолог образовательного учреждения должен позиционировать себя, как специалиста по первичной психопрофилактике. Во-вторых, необходимо постоянно информировать родителей о том, какие неблагоприятные тенденции в психологическом здоровье может предупредить школьный психолог. В-третьих, мотивировать родителей на повышение уровня своей психологической компетентности.

Анализ работ М.Р. Битяновой, И.В. Дубровиной, А.М. Прихожан, Д.В. Колесова, Т.В. Лаврентьевой, В.И. Слободчикова и др. позволил составить наиболее общее представление о специфике работы психолога учреждения образования с родителями. Это проведение встреч индивидуально и на родительских собраниях, где расширяются и углубляются психологические знаниям о ребенке, где родители знакомятся с закономерностями психического развития и условиями, способствующими развитию, осознавая необходимость своего саморазвития, с целью эффективного взаимодействия с детьми. М.Р. Битянова и Д.В. Клесов отмечают, что работа с родителями должна строиться в двух направлениях: психологическое просвещение и социально-психологическое консультирование по проблемам обучения и развития личности. Кроме основных видов работы в рамках образовательного учреждения могут быть разработаны программы психопрофилактики, направленные на гармонизацию детско-родительских отношений, на умение разрешать конфликты, на повышение воспитательного потенциала родителей. Залогом успешной работы психолога с родителями является многообразие используемых форм и методов, например, организационно-деловая игра, бинарная лекция, дискуссия, тренинги.

Взаимодействие с педагогами в рамках психопрофилактики является не менее важным аспектом первичной психопрофилактики в образовательном учреждении. Именно учителя определяют стиль жизни школы и, являясь участниками сложившихся отношений, влияют на формирование и развитие личности ребенка. Изменения в системе школьных отношений во многом будут зависеть от активности учителя и непрерывного развития его личности. Возникает проблема выявления тех особенностей стиля общения, восприятия, поведенческих характеристик педагога, которые благоприятно или неблагоприятно влияют на самочувствие, эмоциональное состояние учеников, на успешное или неуспешное овладение ими учебной деятельностью. Следовательно, практическая деятельность психолога неизбежно должна иметь «параллельный» характер (ребенок – педагог) с тем, чтобы через работу с учителями содействовать организации рационального образа жизни школы и созданию благоприятной психологической атмосферы.

К ПРОБЛЕМЕ КАЧЕСТВА МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРОЕКТИВНОЙ ДИАГНОСТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА МЕТОДИКИ «ЧЕЛОВЕК ПОД ДОЖДЕМ»)

Астафьева В.В., Белобрыкина О.А., Валдайский Д.К. Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск

E-mail: 23413fpngpy@mail.ru, belobryckina.olga@yandex.ru, 96765@rambler.ru

В современном психологической практике наибольшую популярность имеют проективные методики. Их арсеналом пользуются не только квалифицированные специалисты, но и люди, совершенно далекие от психологии, не имеющие соответствующей профессиональной квалификации и, соответственно, достаточного уровня знаний в области теории и практики проективной психологии. При использовании проективных техник такими «специалистами» часто допускаются грубые ошибки в их проведении, в интерпретации показателей, а формулируемые психологические диагнозы в ряде случаев носят явно ятрогенный характер, нанося непоправимый вред обследуемому.

Разрабатывая в русле дефектологического подхода методологические основы психологического диагноза, Л.С. Выготский (2003) концентрировал внимание специалистов на сложности его постановки и трудностях определения типологии диагноза. Причем ученый особо указывал на значимость взаимосвязи диагноза и прогноза. По отношению к проективным методикам этот аспект имеет чрезвычайную важность. Так, с одной стороны, ряд исследователей (Л.Ф. Бурлачук, 1997; Е.С. Романова, 2001; В.Б. Шапарь, О.В. Шапарь, 2006; и др.) указывают на высокий уровень прогностичности проективного метода, тогда как с другой стороны – высокий риск субъективизма и обследуемого, и диагноста может резко снижать качество прогноза, что закономерно требует от специалиста ответственного и тщательного подхода к интерпретации результатов проективных процедур. Не секрет, что для не разбирающегося в психологии человека понятие ятрогении не существует, и, соответственно, он не знает, что методика должна быть объективно работоспособной, учитывать при формулировании психологического диагноза множественные связи.

Несмотря на создающиеся ежегодно в большом количестве проективные методики, многие из них либо откровенно не соответствуют основным методологическим требованиям, либо представлены в методической литературе совершенно некорректно. Одной из таких, на наш взгляд, является методика «Человек под дождем», не только обширно представленная как в профессиональных, так и популярных пособиях, но и активно используемая в практике психодиагностики.

Заметим, что тест, представленный в разных источниках, имеет два варианта, относящихся к двум разным типам проективных методик: стимульный, относящийся к группе импрессивных методик (основан на изучении результатов предпочтения обследуемым одних стимулов другим); графический, относящийся к группе экспрессивных методик (выполнение обследуемым рисунка на заданную тему). Вариант методики, основанный на выборе обследуемым рисунка (картинки, фотографии) из ряда предложенных, представляется как «психоаналитический тест», однако автор этой модификации ни в одном из источников не указывается. Отсутствует и возможность познакомиться с критериями анализа результатов выбора и основными интерпретационными характеристиками. При этом модераторы сайта, представляющего импрессивный вариант методики, активно популяризируют ее и призывают участников к широкому распространению: «если тест понравился не забывайте оставить ссылку на него на других сайтах. Будем Вам очень благодарны! Тем самым вы будете стимулировать профессиональных психологов, работающих на сайте конструировать новые тесты» (http://psylist.net/test/448.htm).

Экспрессивный вариант методики «Человек под дождем», как обозначено в многочисленных источниках, представляющих ее, предложен Е.В. Романовой и Т.И. Сытько в качестве одной из модификаций классической методики «Рисунок человека». Рисуночная форма методики позиционируется во многих источниках, включая Интернетресурсы, как «малораспространенная, но интересная и информативная» (Н. Юринова, 2000; Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.Б. Куд-зилов, 2003; Е.В. Пятницкая, 2007; Е. Назаренко, 2013; Н. Макаревич, 2010). О её якобы недостаточной распространенности можно судить уже о наличии более 1000 ссылок только в сети Интернет. Причем, во множестве публикаций дается ссылка на работу Е.В. Романовой и Т.И. Сытько «Проективные графические методики», вышедшую в 2-х частях и опубликованную в Санкт-Петербурге. Год ее выхода и издательство, в котором опубликована работа — не указаны. Однако, несмотря на рас-

пространенность упоминаний обозначенного первоисточника в различных научных статьях, диссертационных исследованиях, курсовых и квалификационных работах, методических и учебных пособиях, наши попытки найти его, оказались безрезультатны.

Первое, что обращает на себя внимание при знакомстве с описанием графического варианта методики, это – категория пользователей: «Этот тест специально разработан для тех, кто не является специалистом в области проективных методик – его не нужно расшифровывать с помощью сложных формул. Этой методикой могут с успехом пользоваться врачи, педагоги, родители, а также все те, кто просто любит «тестировать» своих друзей» (Е. Назаренко, 2013). Чрезвычайно информативны с профессиональной точки зрения и рекомендации пользователям по интерпретации результатов, полученных в процессе проведения теста: «Обычно картинки получаются настолько красноречивыми и символичными, что понять их и проинтерпретировать способен даже неспециалист» (Е.В. Пятницкая, 2007; Е. Назаренко, 2013). Заслуживает внимания и предложение Н. Юриновой (2000) о проведении заочного психологического практикума «по работе с данной методикой, который позволит желающим научиться понимать значение рисунков или подтвердить свое мастерство». Мы полагаем, что допустимость специалистами столь вольного применения и неоправданного расширения категории пользователей теста, фундаментальной базой которого послужила клиническая методика, на наш взгляд, профессионально некомпетентно и этически некорректно. Нам импонирует точка зрения Л.С. Выготского (1996) о том, что фундаментальной основой мировоззрения и профессионализма психолога должны выступать устойчивая система нравственных ценностей и этических инстанций. Если учесть, что значительная доля анализируемых нами источников представляет собой определенный методический ресурс для овладения (и студентами, и уже работающими психологами) проективными методами диагностики, то настороженность вызывает преобладание у специалистов ярко выраженного желания позиционировать «интересную и нетрудоемкую» методику над потребностью в достижении адекватной профессиональной компетентности. Эта позиция проявляется и при обозначении цели методики. В частности, целевая направленность, задающая основной диагностический конструкт методики, обозначается в различных источниках по-разному: 1) диагностика силы «Эго» человека, его способности преодолевать неблагоприятные ситуации, противостоять им; методика позволяет также осуществить диагностику личностных резервов и особенностей защитных механизмов (Н. Юринова, 2000; Е.С. Романова, 2001; Е.В. Пятницкая, 2007; и др.); 2) изучение возможности человека к адаптации и устойчивости к воздействию разнообразных стрессовых ситуаций (Е.В. Пятницкая, 2007; Е. Назаренко, 2013); 3) диагностика особенности совладания со сложными ситуациями, готовность человека справляться с трудностями, а также применяемые защитные механизмы (Н. Макаревич, 2010).

Стоит отметить, что ознакомление с параметрами анализа рисунка, представленными в различных источниках, не позволило обнаружить необходимой информации о том, какие именно «особенности совладания со сложными ситуациями» и какие конкретно «особенности защитных механизмов», равно, как и какие именно «защитные механизмы», «личностные резервы» позволяет выявить предлагаемая методика.

Основным информативно нагруженным элементом при интерпретации результатов методики выступают атрибуты дождя. Причем дождь во многих источниках, включая Интернет-ресурсы, рассматривается однозначно как «та самая стрессовая ситуация, выраженная на языке символов» (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.Б. Кудзилов, 2003; Е. Назаренко, 2013), «помеха, нежелательное воздействие, побуждающее человека закрыться, спрятаться. Характер его изображения связан с тем, как человеком воспринимается трудная ситуация: редкие капли – как временная, преодолимая; тяжелые, закрашенные капли или линии – тяжелая, постоянная» (Н. Юринова, 2000).

Заметим, что обращение к анализу символики дождя указывает на изначальную неоднозначность смыслового контекст этого символа. Так, в «Словаре образов и символов» вариации трактовки символа дождя носят полярный характер, но в большинстве случаев преобладает позитивное толкование, в то время как в методических пособиях предлагается преимущественно не очень позитивный полюс символического кода, и к тому же, без ссылки на теоретический концепт. Учет амбивалентности символики дождя задается в единичных источниках, но и в них интерпретация показателей осуществляется достаточно поверхностно и фрагментарно (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.Б. Кудзилов, 2003; Е.В. Пятницкая, 2007). Идентичная ситуация и при толковании наблюдается смысла символа Н. Юринова (2000) отмечает, что «зонт может рассматриваться как отображение связи с матерью и отцом, которые символически представлены в образе зонта: купол - материнское начало, а ручка - отцовское. Зонт может защищать или не защищать от непогоды, ограничивать поле зрения персонажа, а может и отсутствовать». На наш взгляд, подобная расчлененность образа весьма спорна, т.к. в жизненной реальности зонт представляет собой предмет, в котором функцию защиты от дождя выполняет не отдельно ручка или купол, а их интеграция в форме целостной конструкции. Кроме того, в «Энциклопедии знаков и символов» отмечается, что «зонт является символом величия, царственности и благородства».

В отдельных источниках (Н. Юринова, 2000; Е.В. Пятницкая, 2007) отмечается, что средствами защиты от дождя, кроме зонта, могут быть «плащ, накидка», однако авторы не обозначают, как, с точки зрения символики, они могут интерпретироваться.

Несомненно, каждому специалисту известны требования, предъявляемые с содержательной стандартизации любой методики, в том числе и проективной, которые предполагают единообразие инструкции, четкое описание стимульного материала, алгоритма проведения методики, обработки данных и интерпретации полученных результатов и пр. (Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов, 2007). Однако, в разных источниках наблюдаются значительные расхождения в содержательных элементах методики. В частности, имеются кардинальные отличия в обозначении адресной группы: в одних работах информация о возрастном диапазоне применения методики полностью отсутствует (Е. Назаренко, 2013; Е.В. Пятницкая, 2007), в других – методику рекомендуют использовать с детского возраста (Н. Юринова, 2000; Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.Б. Кудзилов, 2003; И.И. Проскурина, 2013); в третьих – применять в работе со взрослыми (Н. Макаревич, 2010); во многих интернет-источниках – и с детьми, и со взрослыми. Напомним, что аналоговый вариант методики («Рисунок человека») рекомендуется к проведению с трехлетнего возраста и не имеет возрастных ограничений сверху (Л.С. Выготский 1991; Е.Т. Соколова, 1993; Е.С. Романова, 2001; Н.Я. Семаго, 2003; Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов, 2007). По мнению же Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой и Д.Б. Кудзилова (2003), вопрос о том, с какого возраста целесообразно использовать методику «Человек под дождем», остается достаточно спорным. Авторы полагают, что до 6-9 лет рисунки по этой теме являются малоинформативными.

Существенные различия имеются в инструкции: в одних источниках, обследуемому предлагается нарисовать два рисунка («Человек», «Человек под дождем») (Н. Юринова, 2000; Е. Назаренко, 2013),

в других - три (Человек», «Человек под дождем», «Дождь в сказочстране») (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.Б. Кудзилов, в третьих – допускается выполнение только одного рисунка («Человек под дождем») (Е.В. Пятницкая, 2007; Н. Макаревич, 2010; И.И. Проскурина, 2013). Кроме того, в большинстве методических пособий отсутствует четкая формулировка инструкции, что задает широкий простор для специалистов при ее предъявлении в процессе обследования. В других – она предельно лаконична, когда обследуемому предлагается: «Нарисуй человека под дождем». По мнению Е.В. Пятницкой, «эта простая модификация основной инструкции дает необыкновенно богатый клинический материал, позволяющий оценить поведение человека, находящегося под действием символистрессогенного фактора, В данном случае (Е.В. Пятницкая, 2007, с.126)

В традиции классической проективной диагностики, которую предельно ответственно соблюдают психологи-профессионалы, одно из требований к выполнению рисунка предполагает применение простого карандаша средней мягкости (Е.Т. Соколова, 1993; Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов, 2007). Лишь за редким исключением допускается использование цветных изобразительных материалов, так как диагностическая информативность цвета относится к особой области психологической практики – арт-терапии, в рамках которой интерпретация цветовой символики осуществляется с многомерных позиций (Т.Ю. Калошина, 2002; О.А. Белобрыкина, 2007). Во многих же анализируемых нами источниках допускается выполнение рисунка в цветовом варианте. Например, Н. Юринова (2000) отмечает, что «цвета могут символизировать определенные чувства, настроение и отношения человека, могут отражать спектр различных реакций или областей конфликтов», однако автор не конкретизирует, каких именно и каким образом интерпретируется специфика их цветового исполнения. Причем без достаточных доказательств и аргументации автор утверждает, что «хорошо адаптированный и эмоционально не обделенный ребенок обычно использует от двух до пяти цветов. Семь-восемь цветов свидетельствуют о высокой лабильности. Использование одного цвета говорит о возможной боязни эмоционального возбуждения» (Н. Юринова, 2000). Такой подход к интерпретации, на наш взгляд, значительно повышает риск постановки неверного психологического диагноза и формулирования прогноза развития (Дж. Дилео, 2001; А.Г. В. Оклендер, 2005; А.Ф. Ануфриев, 2006; О.А. Белобрыкина, Л.В. Ожеховская, 2007).

Подводя краткий итог, отметим, что диагностическая состоятельность методики «Человек под дождем», представленная во многих методических пособиях, рекомендуемых к использованию при обучении студентов-психологов, не подкреплена достаточными методологическими основаниями, репрезентативным объемом эмпирических данных, что значительно повышает ее ятрогенность. Методика, имея в целом достаточный информационный ресурс, требует тщательной доработки. При обучении же студентов основам проективной диагностики ее можно использовать как наглядно-иллюстративный материал для овладения способами анализа содержательных параметров и диагностической состоятельности многообразия проективных методов.

ШКОЛА Л.С.ВЫГОТСКОГО КАК ЯВЛЕНИЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Баянова Л.Ф. Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

Прообразом современных научных школ является философская школа Сократа, самым известным учеником которого был Платон. Такой же абрис создания школ сохраняется и поныне во всех науках. В научной школе есть лидер — автор концептуальной идеи и его ученики. В истории западной психологии ярким примером научной школы является психоанализ, её создатель — Зигмунд Фрейд. Среди учеников Фрейда известны А. Адлер и К.Г. Юнг. Ученики, как правило, продолжают идеи учителя, развивают и дополняют их. Известны и случаи разногласий, когда ученики отходят от принципиальных позиций школы и создают свои концепции.

В истории отечественной психологии самой известной школой XX века является научная школа Льва Семёновича Выготского. Возникновение школы Выготского на фоне социальной катастрофы начала XX века — это отдельная история [2]. Здесь же речь идёт о содержательной консолидации учёных в решении проблемы культурной детерминации психики человека. Сам Выготский писал о тех, кто последовал за его идеями, следующее: «Мне и до сих пор кажется

удивительным то, что при данных обстоятельствах и неясности её многих очертаний, люди, выбирающие только дорогу, встали на этот путь» [9, с.40].

Первая работа, отражающая идеи культурно-исторической психологии, вышла в 1928 году в журнале «Педология». Это была статья «Проблема культурного развития ребёнка». Именно обращение к онтогенезу психики ребёнка позволило найти путь объяснения средств психики человека. Работы Выготского, посвященные онтогенезу психики, указали пути решения методологических проблем психологии, которая в то время испытывала глубокий кризис [5]. Привычно ориентированная на стандарты позитивизма, принципы естественных наук классическая психология тех лет не могла ответить на основополагающие вопросы о собственны методах, принципах, категориях. В этих условиях Выготский решается создать совершенно новую психологическую науку, которую Д.Б. Эльконин называет «неклассической». Суть её заключается в том, что Выготский призывает исследовать психику вне психики - через изучение культуры, поскольку именно в культуре и посредством культуры происходит формирование психики. Это был не просто смелый, а отчасти и рискованный шаг, о чём сам Лев Семёнович, обращаясь в одном из писем к ученикам, прямо пишет следующее: «Тысячу раз надо испытать себя, проверить, выдержать искус, прежде чем решиться, потому что это очень трудный и требующий всего человека путь ... Как бы ни определился путь всех вас... мы с вами сохраним личную приязнь, и самую настоящую дружбу при всех обстоятельствах» [там же, с.48]. Надо отметить, что идеи Выготского были восприняты учениками с вдохновеньем: «Сразу, буквально назавтра было решено строить новую психологическую науку – за меньшее тогда не брались» [там же, с.42]. Учениками Л.С. Выготского были крупные отечественные психологи Алексей Николаевич Леонтьев, Александр Романович Лурия, Лидия Ильинична Божович, Александр Владимирович Запорожец, Наталья Григорьевна Морозова, Лия Соломоновна Славина, Роза Евгеньевна Левина, Даниил Борисович Эльконин, Леонид Владимирович Занков, Иван Михайлович Соловьёв, Леонид Соломонович Сахаров, Борис Ефимович Варшава. В связи с широким влиянием идей культурноисторической психологии ряд зарубежных исследователей и практиков также считают Л.С. Выготского своим учителем.

Проведение конференции «Школа Выготского» в Казани — явление неслучайное, поскольку именно в этом городе родился яркий представитель плеяды учёных школы Выготского Александр Романович Лурия. Выготский и Лурия были и единомышленниками, и друзьями, чему подтверждением являются письма, в которых учёные делятся сокровенными замыслами и идеями, обсуждают результаты исследований. Конференция, посвященная юбилею ученицы Выготского — Лидии Ильиничны Божович, так же событие значимое для казанской психологической науки, в которой линия исследования детской психологии является достаточно молодой. Творчество Л.И.Божович — образец целостного и глубокого понимания развития детской психики [3].

Анализируя достижения школы Выготского в связи с обращением к творчеству Д.Б. Эльконина, А.Г. Асмолов отмечает, что «школа неклассической культурно-исторической психологии предстаёт как подлинное единство разнообразия. Все разговоры о взаимоотношениях в школе культурно-исторической психологии, о непреодолимых различиях культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева, теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, теории учебной деятельности и концепции психологии игры самого Д.Б. Эльконина и т.п. основаны на механистическом понимании сути школы как пространства одномыслия, а также на исторической слепоте к переплетению судеб людей и идей в социально-историческом контексте эпохи» [1, с.5-6].

Существование научной школы обнаруживается в развитии её идей. Если обратиться к современному состоянию школы Выготского, то можно утверждать, что идеи Выготского определяют содержание сегодняшней детской и педагогической психологии, коррекционной педагогики, дефектологии. Эти идеи не просто транслируются из страниц его работ, написанных в двадцатые годы прошлого века, а в теоретических и эмпирических исследованиях находят новые подтверждения и проявления. В современных исследованиях пересматриваются и развиваются основные понятия и положения, объясняющие сложность становления познания ребёнка [6], его социализации [7, 8], сущности культуры, в которой происходит восхождение к высшим психическим функциям и личностным смыслам индивидуального сознания [4].

Литература

- 1. Асмолов А.Г. Вперёд к Д.Б.Эльконину: неклассическая психология будущего // Вопросы психологии. 2004. №1. С.4 9.
- 2. Баянова Л.Ф. Предпосылки создания культурно-исторической концепции// Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. 2007. №1. С.71 80.
- 3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение. 1968. 435 с.
- 4. Веракса Н. Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход // «Перемены». -2000 №1 C.81 107.
- 5. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / под ред. М.Г. Ярошевского. Вступительная статья М.Г. Ярошевского. М.: Изд-во «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 512 с.
- 6. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника // Вопросы психологии. -1988. №6. С. 52 59.
- 7. Кравцова Е.Е. Психологическое содержание понятия «социализация» в рамках культурно-исторического подхода Л.С. Выгот-ского // Журнал практического психолога. 2005 №6. . С.39-52.
- 8. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Социальный и психологический смысл явлений детской субкультуры // Прикладная психология. 1999. №1. С.64-69.
- 9. Леонтьев А.Н. Л.С.Выготский. Кн. Для учащихся 9-11 классов. М.: Просвещение, 1990. 158 с.

ЭТНИЧЕСКОЕ CAMOCOЗНАНИЕ МОЛОДЕЖИ ПРИБАЙКАЛЬСКОГО РЕГИОНА

Бабаева М.В., Семенова Е.А. Восточно-Сибирская государственная академия образования, г. Иркутск

E-mail:artemiss09@rambler.ru

В эпоху глобализации, изменившей условия межкультурного взаимодействия, проблема этнического самосознания приобретает особую актуальность. Реформы в нашей стране обусловили политический, экономический, культурный, социальный кризисы. Эти перемены обуславливают изменения в массовом сознании жителей региона, всплеск осознания своей этнической идентичности. Создаются противоречия в социальном самосознании, как у каждого конкретного человека, так и между поколениями. Это явление психологи называют кризисом социальной идентичности, который наблюдается на уровне самосознания (Г.М. Андреева, 2001, Н.М. Лебедева, 2000). В современных исследованиях достаточно перспективным является изучение сущности человека и особенностей его развития в этнокультурной парадигме. Ученые Г.М. Андреева, Н.М. Лебедева, Т.Г. Стефаненко подчеркивают, что разработка проблемы особенностей этнического самосознания, осознания этнической идентичности молодежи в полиэтничном социуме имеет принципиальное теоретическое и практическое значение для решения важнейших задач общественной практики.

Многочисленные исследования, проводимые психологами, показали многомерность этнического самосознания, в котором сосуществуют, дополняя друг друга, различные социальные и личностные представления, порожденные разными структурными характеристиками данного феномена (А.А. Бучек, 2012). Учеными установлено, что этническое самосознание способствует общей концептуализации мира (И.Е. Фадеева, 2008); ориентации в окружающем мире (Е.П. Белинская, Т.Г. Стефаненко, 2000); защите личности и сохранению ее благополучия и психического здоровья (З.В. Сикевич, 1999, Ю.В., А.К. Петрова, 2010); регуляции межличностного и межгруппового общения, социального поведения (З.В. Сикевич, 1999), ориентации в поликультурном мире (Г.У. Солдатова, 1998, А.К. Петрова, 2010). По мнению А.А. Бучек, понятие «этническое самосознание» раскрылось одновременно и целостным, интегративным, и неоднородным, многомерным психологическим феноменом, который рассматривался в качестве структурного компонента личности, оказывающего влияние на ее представление о себе, иерархию ценностей, стиль поведения и образ жизни (А.А. Бучек, 2012).

Развитие этнической индивидуальности человека происходит посредством этнокультурного мира, а точнее многообразных форм культурного знаково-символического опосредования. Мы разделяет точку зрения Т.Г.Стефаненко, которая считает, что для психолога более важно то, что этнос является для индивидов психологической общностью, а этническая идентичность представляет собой одну из важнейших характеристик. Этническая идентичность понимается как часть социальной идентичности, а именно – осознание своей принадлежности к определенной этнической общности (Е.П. Белинская, Т.Г. Стефаненко, 2000). В отношениях человека с окружающим миром обнаруживается культурно-ценностный потенциал человеческой

общности. Приобщение к нему происходит посредством знака, символа, слова, мифа, жеста, ритуала и других этнокультурных признаков, воплощающих в себе значение как обобщенное отражение действительности. В качестве этнодифференцирующих могут выступать самые разные характеристики: язык, ценности и нормы, национальный характер, религия, миф об общих предках и многое другое (В.С. Мухина, Т.Ц. Дугарова, 2010). Они почти всегда отражают некоторую объективную реальность, но отражение может быть более или менее адекватным, даже ложным.

По мнению Р.И. Зинуровой, этническое самосознание – это межпоколенная трансляция этнического опыта, дающая человеку возможность выявлять сущность своих потребностей, поступков, отношений к внешнему миру. В научной литературе существует несколько подходов в определении компонентов этничности и этнического самосознания (Зинурова Р.И., 2001). Т.Г. Стефаненко перечисляет следующие структуры: когнитивную (знание особенностей собственной группы и осознание себя как ее члена на основе определенных характеристик) и аффективную (оценка качеств собственной группы, отношение к членству в ней, значимость этого членства) (Т.Г. Стефаненко, 2000). Г.У. Солдатова выделяет мотивационнопотребностный компонент (потребность в позитивной этнической принадлежности и потребность в безопасности), ценностный и эмоциональные компоненты (Г.У. Солдатова, 1998). Этническая группа является одной из наиболее устойчивых в осознании принадлежности, в которой человек ищет опору в жизни. Это межпоколенная группа, которая устойчива во времени, для нее характерна стабильность состава, а каждый человек обладает устойчивым этническим статусом, его невозможно «исключить» из этноса. Благодаря этим качествам этнос является для человека надежной группой поддержки. Культурная и этническая детерминация мира является основой социализации индивида, фактором становления самосознания.

Мы обратились к вопросу этничности в молодежной среде не только потому, что она сохраняет свою актуальность в связи с изменениями, происходящими в обществе, когда все чаще акцент делается на потере человека в мире народов, разрушении национального самосознания, отрыве человека от обычаев, традиций народной культуры. Прежде всего, мы хотели ответить на вопросы: как научить молодое поколение понимать и принимать разные взгляды и как обеспечить сохранение каждой личностью, входящей в коллектив, ценностей, принятых в его культуре.

Цель эмпирического исследования заключалась в проведении сравнительного социально-психологического анализа особенностей этнического самосознания студентов прибайкальского региона. Основной метод исследования - кросс-культурный анализ результатов анкетирования студентов. Результаты исследования позволили выделить наиболее характерные этнодифференцирующие признаки, которые определяют развитие этнического самосознания студентов. На вопрос «Что (кто) больше всего влияет на Ваши национальные чувства?» большинство молодых людей ответили: «родители, семья», одна треть респондентов ответили «друзья», то есть, ведущий механизм усвоения норм, традиций и эталонов поведения – естественное ближайшее окружение. Выбор небольшим числом опрошенных варианта «телевидение, радио, газеты» свидетельствуют о незначительном влиянии на самосознание человека внешних, специально создаваемых условий. Также среди факторов, определяющих формирование самосознания, называются «художественная литература», «учебное заведение», «национальные деятели». Можно предположить, что молодому человеку в условиях кризиса идентичности трудно найти свое место в широком социальном окружении, поэтому сфера определенности «Я» ближе располагается с теми социальными структурами, которые ближе, понятней, доступней для взаимодействия, как, например, семья, близкий круг друзей.

Вместе с тем обнаруживается различие в оценке указанных факторов русскими студентами и студентами бурятской национальности. Так, для респондентов бурятской национальности, лидерство принадлежит фактору «родители, семья» (42%) в отличие от русских студентов (36%). Обращают на себя внимания и различия в степени влияния учебных заведений на формирование самосознания русской и бурятской молодежи. Большой разрыв в показателях о влиянии школы (26% и, соответственно 12%) свидетельствует о том, что для бурятской молодежи школа продолжает оставаться центром формирования этнической культуры. Для 28% респондентов - бурят значимо влияния на самосознание национальных деятелей. Показатели воздействия художественной литературы у студентов - бурят ниже, чем у русских студентов (18% против 24%). Возможно, студенты - буряты не находят в городских библиотеках достойных литературных образцов, связанных с их этносом. Полученные результаты исследования позволяют предположить, что обучение и проживание в областном центре и нахождение при этом в ситуации потери связи с традициями своего народа, не подкрепляемыми учебным заведением, может деформировать природу этнического самосознания студентов бурятской национальности. Бурятская молодежь, которая проживает на исконной родине, обнаруживает традиционные ценностные ориентации, сохраняющиеся из поколения в поколение. Это, прежде всего, приверженность к семье и домашнему очагу, очень ярко выраженный традиционализм – приверженность обычаям. Несомненно, этническое самосознание бурятской молодежи остается под влиянием двух тенденций – сохранения своей этнической самобытности, идентичности и ассимиляции. Т.Ц. Дугарова отмечает, что в Бурятии - субъекте Российской Федерации - сегодня наблюдается интенсивный рост этнического, религиозного, традиционно-исторического самосознания бурятского этноса (Т.Ц. Дугарова, 2010). Современный бурят находится в поиске ориентиров для преодоления кризиса этничности и для восстановления непосредственных родственных связей в бурятском обществе. Как и в любом традиционном обществе, воспроизводящем себя и имеющем источником активности прошлое, у бурят сильна историческая память, заключенная в мифы, легенды, предания, так называемые родословные письма, в которых представлены генеалогические описания многих и многих поколений – членов рода (Т.Ц. Дугарова, 2010).

Наше исследование показывает, что аккультурационная интеграция и приобретения сразу двух этнических идентичностей является той переменной, которая позволяет бурятской молодежи находить компромисс в сложной ситуации культурного выбора. Огромный потенциал, заложенный двумя культурами, предоставляет зачастую несравненно большие возможности для плодотворной самореализации в рамках обеих культур.

При этом, этничность более четко осознается, если индивидуум находится в полиэтнической среде. Это обусловлено тем, что ситуации межэтнического общения дают человеку больше возможности для приобретения знаний об особенностях своей и других этнических групп. Возможно поэтому, студенты-буряты, отвечая на вопрос: «Чему важно учить детей?» в 50% случаев (в отличие от 36% у русских) указывают: «уважению национальной культуры, обычаев и традиций своих предков»; 42% отмечают «знание языка своего народа», отдав этому выбору преимущество перед «умением зарабатывать деньги» (24% против 42% у русских студентов). Также на наш взгляд интересным различием является роль деятельности, общения в идентифи-

кационных характеристиках студентов. Под влиянием резких социальных изменений происходит понижение актуальности одних видов идентификационных характеристик и повышение значимости других. Молодой человек стремится выжить в новых социальных условиях и поэтому определяет себя членом тех групп, где эта потребность удовлетворяется максимальным образом. Становление этнического самосознания студентов опосредуется рефлексией, т.е. внутренним диалогом, который заставляет задуматься о себе и окружающих, о том, принимать или отвергать те или иные ценности. Проведенное сравнительное исследование показывает, что определение себя в условиях кризиса идентичности — противоречивый и сложный процесс, который требует своего осмысления. В настоящий момент в идентификационных характеристиках студентов, как русской, так и бурятской национальности, наблюдается несоответствие сложившейся идентификационной системы личности новым требованиям реальности.

Таким образом, в основе формирования этнического самосознания в полиэтническом регионе находятся сложные процессы, которые требуют всестороннего изучения с привлечением представителей различных наук, так как сама постановка проблемы предполагает междисциплинарный подход. Организуя образовательный процесс, мы не должны забывать о том, что в каждом учебном заведении обучаются студенты разных национальностей, чьи убеждения, идеалы, ценностные ориентации, культурные традиции не всегда совпадают.

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ НА ХАРАКТЕР САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Байрамян Р.М.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

Современное общество, в силу исторических закономерностей, сталкивается с многочисленными вариантами возможностей осмысления себя как личности, определения смысла жизни, самопознания и саморазвития. Посредством осознания и развития личностью своего собственного потенциала, стремлением к совершенствованию своих способностей и самосовершенствованию, личность самоактуализируется.

Наиболее глобально стал рассматриваться вопрос о самоактуализации представителями гуманистической психологии в середине 20-го века. Различные стороны самоактуализации личности рассматривались как в зарубежной (А. Маслоу, К. Хорни, К. Роджерс, Г. Олпорт и др.), так и в отечественной психологии (К.А. Абульханова-Славская, Е.И. Головаха, Л.Я. Гозман, Т.И. Артемьева, М.В. Кроз, Д.А. Леонтьев, и др.).

Особое значение в изучении самоактуализации личности занимают исследования уровня притязаний личности. От характера уровня притязаний зависит успешность самореализации в каком-либо виде деятельности, реалистичность и прогнозирование целей, которые личность ставит перед собой, своеобразный алгоритм и стратегия достижения этих целей.

Наиболее значительные исследования были осуществлены К. Левиным, Т. Дембо, Э. Толменом, Ф. Хоппе, Б.В. Зейгарником, Б.С. Братусь, Л.И. Божович, Л.В. Бороздиной, где в рамках динамического подхода рассматривалась проблема самооценки, мотивации достижения успеха и взаимосвязь уровней притязаний с личностными, индивидуальными особенностями, а также возрастными периодами, эффективностью обучения. Также проводились исследования отношения уровня притязаний со свойствами личности и темпераментом, в частности А.Н. Копустиной и Я. Рейковским.

Следует отметить, что наряду с глубокой теоретической и практической проработкой данного понятия, наблюдается недостаток исследований, посвященных влиянию уровня притязаний на характер самоактуализации личности.

Рассмотрение и проведение данного исследования позволило бы научно обосновать характер самоактуализирующейся личности в процессе влияния уровня притязаний на нее.

Абрахам Маслоу в своей последней работе «Дальние пределы человеческой психики» обобщил характер самоактуализации, где отмечает, что для самоактуализации необходим высокий уровень притязаний, стремление максимально реализовать свои способности и возможности.

Таким образом, ссылаясь на результаты исследования зарубежных и отечественных психологов, занимающимися проблемой уровня притязаний личности и проблемой самоактуализации, можно определить, что имеется определенная взаимосвязь между уровнем притязаний и самоактуализацией личности.

ИГРА И ИГРУШКА В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА

Белобрыкина О.А., Кокорникова А.К. Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск

E-mail: belobryckina.olga@yandex.ru, scorpion_loved@mail.ru

Согласно Л.С. Выготскому (1996), психическое развитие представляет собой процесс взаимодействия реальных и идеальных форм. Идеальная форма, полагал ученый, существует как культура, функционирует как элемент культуры, посредством которого реконструируются и объективируются натуральные формы поведения (Л.С. Выготский, 2003). Человек овладевает своим поведением, заново его порождая – это момент встречи реальной и идеальной форм, который знаменуется возникновением человека как субъекта собственной жизнедеятельности. Именно с культурным пространством связано нравственное развитие личности, представляющее собой сложнейший путь усвоения нравственного знания, образцов, идеалов, принятых в обществе, осмысления с помощью взрослых собственного нравственного опыта и опыта других людей, созревание нравственных чувств. Выход в культуру - это путь к идеалу, образу, и это движение бесконечно. Следовательно, культурное развитие – есть ни что иное, как композиция (построение), мера пути, который позволяет человеку обрести идеальный образ себя. Однако механическое заучивание канонов и правил – по сути своей обман, иллюзия не только нравственности, но и морали. Вводя параметр культуры в качестве основополагающего вектора развития, ученый обозначает особый параметр целостности внутреннего мира человека – переживание. Очевидно, необходимы такие ситуации, в которых эти нормы и ценности, чтобы стать личным достоянием человека, должны соответствующим образом и в соответствующей (истинной) форме быть прожиты им. Только то, что пережито ребенком, считал ученый, может стать личностно значимым для него, автобиографичным.

Следует отметить, что особую онтогенетическую ситуацию в детском возрасте, непосредственно связанную с жизнедеятельностью ребенка и системой его переживаний, представляет игровая деятельность. Игра — это сложное социально-психологическое явление, суть которой, как справедливо отмечал Л.С. Выготский (1966), в том, что

она – всегда личностное явление. На это указывал и С.Л. Рубинштейн (2000), полагавший, что игра в силу единства эмоционального и интеллектуального, обеспеченного благодаря тесной связи отображаемого в игре и близкой ребенку действительности, имеет для него личностный смысл. В игре, как показано в исследованиях Д.Б. Эльконина (1978), ребенок начинает соотносить свои желания с «идеей», с образом идеального взрослого. По данным исследования Е.Е. Кравцовой (1991), игра является основным источником развития позиции децентрации как фундаментальной основы способности человека к рефлексии. Именно благодаря частому переключению с одной роли на другую, у ребенка появляются широкие возможности в осуществлении перехода с «позиции ребенка» на «позицию взрослого», т.е. создаются оптимальные условия для координации разных позиций. Очевидно, что только в игре ребенок имеет наибольшую возможность приобщиться к смысловым полям и истокам человеческой культуры.

Дошкольный возраст признается (Л.И. Божович, 1995; В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, 1995; Н.Я. Большунова, 2006) чрезвычайно ответственным периодом становления личности и субъектности ребенка. В этот период именно игра как специфическая социокультурная деятельность эпохи детства приобретает наибольшую значимость. В рамках игровой деятельности дети проигрывают, как бы «примеривая» ещё не использованные, не выработанные ими эмпирическим путем и не выбранные из всего многообразия существующего арсенала, возможности жизни. Именно игровая модель мира обеспечивает ребенку многозначность связей с окружающим, приобщая его к нормам и ценностям общества. Значение игры в развитии ребенка трудно переоценить. У мало играющего дошкольника, происходит блокировка отдельных сторон его развития (Е.Е. Кравцова, 1996; А.В. Михеева, О.А. Белобрыкина, 2001; В.А. Шатрова, О.А. Белобрыкина, 2001). Причем, чем дольше не насыщается игровая потребность ребенка, тем более длительным оказывается процесс его социально-личностного взросления (Б.Д. Эльконин, 1992; А.В. Михеева, О.А. Белобрыкина, 2003; О.А. Белобрыкина, 2009). И это закономерно, так как, по выражению Л.С. Выготского, только в игре ребенок всегда бывает «выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; в игре он как бы становится на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения» (Л.С. Выготский, 1966).

Непременным спутником детской игры выступает игрушка, традиционно рассматриваемая (А.В. Запорожец. 1986; Д.Б. Эльконин, 1999; М.В. Осорина, 2003) как средство развития ребенка. Игрушка, на наш взгляд, это – в первую очередь, форма существования ценностей Культуры. Включенная в игровой элемент культуры, игрушка выступает символом, опосредующим вхождение ребенка в коммуникативное пространство диалога с Другим, удваивает реальность и наполняет ее жизненным содержанием и смыслом (В.В. Абраменкова, 1999; О.А. Белобрыкина, 2006). Исторически культурный тропизм задавался ребенку именно психологическим пространством игрушки, которая буквально врастала в его жизнь, позволяя осваивать мир человеческих чувств (эмотивная функция психики), интернализировать человеческие способности в процессе распредмечивания мира (когнитивная функция), осмысливать и проигрывать «логику» человеческих отношений (коннативная функция). Однако, глобальные изменения, происходящие во многих цивилизованных обществах, закономерным образом повлияли не только на совершенствование технологического оснащения игрушки, но главное, на степень идентификации ребенка с ней, на само психологическое пространство, в котором он взаимодействует с игрушкой. Возник закономерный парадокс: при сверхоснащенности и вариативном многообразии современных игрушек, их психосемантика, значимая для эмоционального развития ребенка, стала предельно унифицированной (В.В. Абраменкова, 1999; О.А. Белобрыкина, О.А. Шамшикова, 2006). Вместо исходно заданной развивающей функции игрушка становится фактором энтропии детского развития. В игре, как особом творческом процессе, нивелировались те лаконичные по форме, но полифункциональные по содержанию, способы взаимодействия ребенка с игрушкой, которые позволяли кратчайшие сроки актуализировать механизм идентификации и структурировать эмоционально-волевой компонент личностного развития (Е.О. Смирнова, О.В. Гударева, 2004; В.В. Абраменкова, 2006; О.А. Белобрыкина, 2008, 2012).

Не секрет, что в последние годы распространена тенденция использования игры и игрушки преимущественно в дидактических целях как средств воспитания и обучения конкретным и необходимым умениям и навыкам. Превращаясь в своеобразный метод обучения, игра закономерно утрачивает свою развивающую сущность и самостоятельность. Об этом красноречиво свидетельствуют результаты ежегодно проводимых нами исследований. В частности, выявлено,

что неполноценное освоение дошкольником игры (во всем многообразии ее видов) приводит к отсроченности кризиса 7 лет и, соответственно, времени возникновения психологических новообразований возраста. Нами обнаружено, что ежегодно происходит увеличение на 1-3 % количества старших дошкольников, оказывающихся не готовыми к освоению нового рубежного вида общественно значимой деятельности – учебной, причем, именно в связи с несформированностью возрастных новообразований в сфере самосознания. Известно, что к основным новообразованиям дошкольного возраста относят возникновение элементарной рефлексии (на основе способности к децентрации и дифференциации самооценки) и иерархию мотивов, когда мотивы соподчиняются на главные и второстепенные (обдуманное преобладает над импульсивным, мотивы общественной значимости доминируют над эгоцентрическими). К концу дошкольного детства у ребенка формируются настойчивость, умение преодолевать трудности, чувство долга, что, в свою очередь, обусловливает становление произвольности в поведении (Е.Е. Кравцова, 1991; Л.И. Божович, 1995). Возникновение ведущих новообразований возраста, как показано в работах Л.С. Выготского (2003), Д.Б. Эльконина (1999), самым непосредственным образом связано с освоением ведущей деятельности. Результаты наших исследований свидетельствуют о том, что к 7 годам у более 50% детей позиция децентрации оказывается не сформированной, самооценка остается завышенной и не дифференцированной, а в структуре мотивации преобладают эгоцентрические мотивы. Кроме того, анализ ведущей деятельности и общения детей 5-7 лет показывает, что уровень игры и общения со взрослыми у них значительно ниже возрастной нормы. Примитивизм наблюдается не только по отношению к сюжету игры, проигрываемым ролям, но и к способам использования игрушек. Дошкольники играют фрагментарно, отдают предпочтение монофункциональным игрушкам (так называемым, квази-игрушкам), используя их по преимуществу в атрибутивной форме. В целом полученные нами результаты дают возможность утверждать, что психологический возраст у многих современных старших дошкольников резко снижен, причем именно по причине искажения или депривации ведущей для этого возрастного периода деятельности. Наблюдения показывают, что игры современных детей носят преимущественно спонтанно-стихийный характер и, соответственно, сама игра не достигает своего апогея, зачастую утрачивая созидательное начало и способность к полноценному выполнению своего развивающего предназначения. По мнению Е.О. Смирновой (2004), эффективное и адекватное возрасту (а не искусственно ускоренное) развитие ребенка предполагает не сворачивание игры, а своевременное и максимально полное использование ее возможностей. Игра и игрушка исключительно важны для ребенка и как способ приобщения к смысловым истокам человеческой Культуры, и как средство присвоения смыслов человеческой деятельности, и как путь развития субъектности.

Подводя краткий итог, отметим, что выполнение ребенком своей культуротворческой миссии и своего человеческого предназначения в широком смысле, может быть полноценным лишь при условии реальной амплификации игровой деятельности дошкольника с использованием истинной игрушки. В связи с этим, мы полагаем чрезвычайно важной задачу необходимости переосмысления существующей в современной образовательной практике игровой стратегии и руководства игрой дошкольника при непременном условии учета специфики психологического содержания игрушки как особого культурного маркера (К.Л. Лидин, 2006; О.А. Белобрыкина, О.А. Шамшикова, 2007; Е.О. Смирнова и др.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ БИОГРАФИЧЕСКОГО МЕТОДА В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

Белобрыкина О.А., Лопухов Д.А. Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск

E-mail: belobryckina.olga@yandex.ru, dima-lopuhov@mail.ru

В современной России накопился ряд проблем, связанных с профессиональной ориентацией молодёжи. Не секрет, что зачастую школьная профориентация не достигает своих главных целей — формирования у учащихся профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям конкретной личности и запросам общества в кадрах, его требованиям к современному работнику. Существенно тормозит эффективность профориентации

в настоящее время и то, что она, как правило, рассчитана на некоего усреднённого ученика — отсутствует дифференцированный подход к личности, выбирающей профессию (О. Егоров, 2006; С. Чистякова, Н. Радичев, 2006). В связи с этим вполне закономерно возникают противоречия, связанные с профессиональным самоопределением учащихся:

- между склонностями, способностями оптанта и его представлениями о сущности и требованиях избираемой профессии;
- между профессиональной мотивацией, притязаниями личности и реальными возможностями заполнения вакантных мест;
- между представлением оптанта о престижности профессии и реальным общественным запросом на нее;
- между желанием учащегося заранее попробовать себя в избираемой профессиональной деятельности и отсутствием этой возможности в школе и ближайшем её окружении.

Данные противоречия можно отнести к группе внутренних, личностно-психологических проблем самоопределяющейся личности. Вместе с тем, немаловажное влияние на эффективность профориентационной работы оказывают и социально-экономические противоречия, возникшие в нашем обществе - это противоречия между все возрастающими требованиями к современному специалисту и не всегда реально качественной его подготовкой в профессиональном учебном заведении. Ежегодно средне-специальные учебные заведения и ВУЗы нашей страны выпускают значительное количество специалистов, которые не могут найти применение полученным в период обучения знаниям и умениям, но вместе с этим существует много вакантных рабочих мест с особыми условиями труда, к принятию которых готов не каждый выпускник. По данным наших наблюдений, одной из причин возникновения множества личностных и социальных противоречий является содержание программ, реализуемых в условиях школьной профориентации, существенным недочетом которых в большинстве случаев выступает несоответствие между исходной целью профессионального самоопределения учащихся и средствами, методами и формами ее достижения.

Анализ историогенеза отечественной психологии труда и профессиональной деятельности человека, позволил обнаружить метод, которому в начале XX века задавался особый образовательный статус — биографический метод. По отношению к профориентационной работе со школьниками Н.А. Рыбниковым (1918; 1920) этому методу при-

писывалось первостепенное значение. Исследователь полагал, что в период профессионального самоопределения «чтение биографий лиц, успешно себя проявивших на том или ином поприще, может оказаться особенно полезным. Выяснение причины успеха этих лиц, указание на те психические свойства, каким обусловливалось их преуспевание, определение путей, какими данное лицо нашло себя и творчески выявило свое призвание — все это будет лишь способствовать уяснению и своих собственных свойств, своего призвания. Во след единичной личности, ярко проявившей себя в определенной профессии, пойдут многие и, зараженные вдохновляющей силой образа, они скорее найдут себя, смогут творчески выявить свою личность» (Н.А. Рыбников, 1920, с. 9).

Следует отметить, что профориентационная работа со школьниками будет низкоэффективной вне опоры на мотивационный компонент, который является базовым в структуре психологической готовности личности к профессиональной деятельности (В.Г. Асеев, 1984; В.К. Вилюнас, 1990; Д.Н. Узнадзе, 2001; Е.П. Ильин, 2008). По мысли Л.И. Божович (1995), профессиональное самоопределение представляет собой аффективный центр жизненной ситуации старше-классника. Мотивационная составляющая самоопределения в старшем школьном возрасте рассматривается ею как особая потребность в формировании определенной смысловой системы, связанной, в частности, с выбором своего профессионального будущего.

Очевидно, что содержательное наполнение программы школьной профориентации предполагает обязательное включение биографического метода, как особого психолого-педагогического средства актуализации личностного включения школьника в ситуацию профессионального самоопределения и амплификации мотивов выбора профессии. На значимости мотивационного потенциала биографического метода акцентировал внимание А.А. Бодалёв, отмечавший, что «у великих и выдающихся людей всегда дает себя знать высокая мотивационная включенность и вовлеченность в ту деятельность, осуществление которой есть главный и единственный способ достижения цели, которую они перед собой ставят» (А.А. Бодалёв, 2004, с. 87).

В связи с этим, нами разработана и апробирована программа факультатива (в объеме 20 учебных часов) по профессиональному самоопределению старших школьников с использованием биографического метода. Ознакомление учащихся с биографиями выдающихся представителей разных профессий, на значимость которого указывают многие психологи (Н.А.Рыбников, 1918; Г.Ю. Мошкова, 1994; Б.Г. Ананьев,

2001; С.Л. Рубинштейн, 2003; А.А. Бодалев, 2004; Л.Б. Шнейдер, 2005; О.А. Белобрыкина, И.В. Котов, 2010), предполагает: 1) самостоятельную подготовку биографических очерков (важные даты, профессиональные достижения и т.п.) о представителях конкретных профессий, на которых учащиеся остановили свой ориентировочный выбор; 2) презентацию (с использованием слайд-программ, видеороликов и пр.) и обсуждение биографических очерков, подготовленных учащимися; 3) анализ профессионально-важных качеств, позволивших конкретным представителям определенных профессий достичь значительных высот в профессиональной деятельности.

К апробации программы факультатива привлечены учащиеся 10-х классов (n=31) МБОУ Гимназия № 3 и СОШ № 141 г. Новосибирска. Аналитическими показателями для выявления эффективности предложенной программы факультатива выступали результаты диагностического этапа исследования, с тестированием группы до и после развивающей работы (В.Н. Дружинин, 2003). Диагностика мотивационного компонента выбора профессиональной перспективы осуществлялась с помощью «Методики диагностики социальнопсихологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере», разработанной О.Ф. Потемкиной, и методики «Изучение мотивационного профиля личности», предложенной Ш. Ричи и П. Мартином (в адаптации Е.А. Климова на российской подростковоюношеской выборке).

О результативности работы по профессиональному самоопределению учащихся с использованием биографического метода свидетельствует позитивная динамика профессиональной мотивации испытуемых, выявленная при сравнительно-сопоставительном анализе данных, полученных на начало и по окончанию пилотажного исследования. Так, результаты по методике «Диагностика социальнопсихологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкина) указывают на актуализацию у старших школьников установок по шкалам «Процесс», «Результат», «Труд». По шкалам «Эгоизм» и «Деньги» наметилась тенденция к снижению выраженности показателей. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что у старшеклассников наблюдается устойчивая тенденция по активизации процессов осмысления значимости определяющих мотивов выбора профессии, адекватных ее социальноличностному смыслу.

Анализ эмпирических данных по методике «Изучение мотивационного профиля личности» (Ш. Ричи, П. Мартин) на начало и по окончанию исследования так же свидетельствует о значительных изменениях по ряду шкал. Достоверность различий для 5 % уровня значимости по Z — критерию знаковых рангов Уилкоксона выявлена по шкалам «Потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке», «Потребность в социальных контактах». По шкалам «Потребность в разнообразии, переменах и стимуляции», «Потребность во влиятельности и власти», «Потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности» выявлены различия для 1% уровня значимости.

В целом полученные результаты дают основание говорить об эффективности биографического метода в профессиональном само-определении школьников, и, соответственно, рекомендовать его использование в практике работы специалиста-профориентолога.

Подводя краткий итог, отметим, что правильный выбор профессии — слагаемое человеческого счастья. Одним из эффективных условий формирования адекватной мотивации в процессе выбора учащимися своего профессионального будущего выступает актуализация у них биографической инициации с выдающимися представителями конкретных профессий.

ЭЛЕМЕНТЫ ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Варшавская Н.Е., Некрасова Е.С. Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск E-mail: nadia-w@list.ru

В современных условиях значительно расширяются и углубляются связи человека с окружающим миром, с другими людьми на основе деятельности, самостоятельности и проявления различных форм его активности. Через деятельность (учебную, игровую, трудовую) формируется отношение к действительности, к самому себе. Анализ различных исследований показал, что рефлексия является составной

частью всех видов учебной и трудовой деятельности. Неумение контролировать свою деятельность, оценить уровень своих возможностей и роста - типичный барьер, встречающийся на пути даже у успешно занимающихся школьников.

Преподавание иностранного языка в современных условиях требует от учителя не только знания, но и активного применения различных технологий. Дидактическая система, основанная на личностно-ориентированном подходе к обучению, включает в себя широкий спектр современных педагогических технологий, среди которых языковой портфель ученика играет не последнюю роль. Технология рефлексивной самооценки, используемая в формате языкового портфеля, логично вписывается в центрированную на учащемся систему, являясь завершающим звеном, придавая ей определенную целостность. Способность к рефлексивной самооценке рассматривается как один из наиболее важных показателей учебной компетенции и автономии учащегося в учебной деятельности по овладению языком.

В психологической науке накоплен определенный опыт изучения рефлексии и ее компонентов в учебной деятельности. При этом исследователи отмечают многочисленные проблемы развития данной способности, начиная с младшего школьного возраста. В исследованиях Г.А. Цукерман (Г.А. Цукерман, 1998), О.В. Лишина (О.В. Лишин, 1997) и других высказывается мысль о монополизации взрослым права на рефлексию, которая практически не принадлежит уче-А.К. Осницкого (А.К. Осницкий, Исследования Н.Ф. Кругловой (Н.Ф. Круглова, 2010) подтверждают мысль о несформированности у старших школьников и студентов регуляционных компонентов рефлексии, в частности, таких как определение рациональных способов выполнения. Лишь исследования одаренных детей содержат данные о двусторонней направленности их сознания: на решаемую задачу с одной стороны и на собственные способы выполнения с другой, а также способности фиксировать сбой в выполняемой деятельности, диагностируя его причину. При этом отмечается, что по уровню развития умственной рефлексии одаренные дети превосходят не только сверстников, но и взрослых.

Идеи педагогического управления процессами воссоздания способностей учащихся через овладение ими объективной структурой воспроизводящей деятельности с опорой на его активные силы развиваются в концепции учебной деятельности. В фундаменте концепции лежит идея обеспечения условий превращения учащегося в субъекта деятельности. Теоретический рефлексирующий тип мышления, а, следовательно, развитая способность к рефлексии формируется, по мнению В.В. Давыдова (В.В. Давыдов, 1994), в процессе решения учебных задач как общих способов решения задач определенного класса, усвоения обобщенных способов действий в сфере научных понятий. На этой основе происходят качественные изменения в психическом развитии учащихся. С точки зрения этой концепции правомерно включить в структуру рефлексивных способностей умения анализировать свои учебные действия, сравнение нескольких способов учебной работы, способности к самоконтролю и самооценке своей деятельности.

Обобщая исследования многих авторов, мы определяем рефлексию учебной деятельности как способность к двухплановому осознанию выполняемой деятельности (совокупности компонентов) с одной стороны, и средств регуляции этой деятельности (системы действий и операций, приводящих к успешному результату) с другой.

Анализ современных исследований позволяет определить условиями развития рефлексии особые требования к организации учебного материала и учебного процесса в целом, подтверждающие фундаментальные положения Л.С. Выготского о зависимости процесса развития от характера и содержания процесса обучения. В основе развития рефлексии лежит соблюдение принципов развивающего обучения и применение комплекса педагогических средств направленного воздействия на формирование этой способности.

На уроках иностранного языка одним из важных средств рефлексивного овладения иностранным языком может стать языковой портфель. При этом языковой портфель рассматривается как своеобразное зеркало этого процесса, в котором за счет рефлексивной самооценки учащегося отражаются основные аспекты его учебной деятельности по овладению иностранным языком, и, таким образом, создаются условия для формирования учебной компетенции. Языковой портфель дает возможность учащемуся самостоятельно проследить динамику уровня владения изучаемым языком в течение определенного времени и отразить своеобразную биографию своего языкового и речевого развития.

Включение в содержание и работу с языковым портфелем опросников, оценочных шкал, контрольных листов самооценки и других форм оценки владения иностранным языком, в которых представлен эталон овладения и использования иностранного языка

для определенного уровня, создает условия для формирования у учащегося способности к рефлексивной самооценке на различных уровнях учебной деятельности: целеполагания, технологии, результата, что, таким образом, реально ставит ученика в позицию «я – учитель».

Использование в языковом портфеле различных форм самооценки дает возможность учащемуся осознать и овладеть критериями оценки уровня владения изучаемым языком. Это позволяет формировать у учащегося приемы самоконтроля и самооценки уровня обученности по основным аспектам владения иностранным языком. Некоторые разделы языкового портфеля предлагают фиксировать и осуществлять рефлексию используемых приемов учебной деятельности и вносить необходимую коррекцию в свою работу над языком, учитывая в том числе и индивидуальный стиль учебной деятельности.

Мы провели эмпирическое исследование влияния использования элементов языкового портфеля на развитие рефлексии учащихся в учебной деятельности по изучению иностранного языка. Мы предположили, что использование таких элементов языкового портфеля, как контрольные листы для самооценки, будет способствовать развитию рефлексии учебной деятельности при изучении иностранного языка.

Исследование проводилось в АлтГТУ им. И.И. Ползунова со студентами 4 курса, в возрасте 19-20 лет, всего 15 человек (4 юношей, 11 девушек). Студенты изучают китайский язык на протяжении 2 лет.

На констатирующем этапе была проведена диагностика уровня сформированности рефлексии учебной деятельности студентов. На основе критериев диагностики учебной деятельности, разработанных А.К. Марковой (А.К. Маркова, 1990), нами был создан опросный лист для студентов:

Бланк для самооценки

- 1. Сформулируйте цель выполнения данного учебного задания.
- 2. Коротко сформулируйте, в чём заключалась суть данного учебного задания.
- 3. Чему вы научились при выполнении данного задания?
- 4. Какие условия были необходимы для выполнения данного учебного задания?
- 5. Какие учебные действия были необходимы для выполнения задания?

- 6. В какой форме вы их можете выполнить (с опорой на реальные предметы, на схемы, рассуждая вслух, «в уме»), развернуто (в полном составе операций) или свернуто, самостоятельно или после побуждений со стороны преподавателя?
- 7. Владеете ли вы способами, приемами, методами выполнения подобных заданий? (перечислите)
- 8. Опишите способ выполнения задания.
- 9. Каков результат выполненных вами действий?
- 10. Можете ли вы выполнить это же задание другим способом? Каким?
- 11. Проверяли ли вы себя после окончания работы (итоговый самоконтроль)?
- 12. Проверяли ли вы себя в середине и в процессе работы (пошаговый самоконтроль)?
- 13. Удалось ли вам спланировать работу до ее начала (планирующий самоконтроль)?
- 14. Можете ли вы оценить выполненную работу? (качественно: что удалось, что нет и в баллах)
- 15. Оцените отдельные части своей работы поэтапно (качественно и в баллах).
- 16. Оцените субъективную значимость и смысл выполненной учебной работы для самого себя. Есть ли чувство удовлетворённости? Какова психологическая цена результата расход времени и сил, вклад личных усилий?

Результаты опроса позволяют сделать вывод об уровне рефлексии учебной деятельности студентов, фиксируемой в самооценке.

На основе экспертной оценки мы выделили уровни сформированности рефлексии учебной деятельности студентов: высокий уровень фиксировался у 13,5% студентов, средний уровень — 46,3% и низкий уровень рефлексии учебной деятельности оказался у 40% студентов.

Мы сравнили полученные данные экспертной оценки уровня развития учебной деятельности с самооценкой студентов. Процент совпадения самооценки студентов и экспертной оценки преподавателем оказался высоким всего у 20% студентов. Большая часть студентов не смогла адекватно оценить у себя уровень развития компонентов учебной деятельности. В частности, практически по всем показателям учащиеся завышают свои возможности, следовательно, состояние самоконтроля и самооценки не соответствуют действительности.

На втором этапе нами был проведён формирующий эксперимент по развитию рефлексии учебной деятельности. На основе анализа языковых портфелей, а также с учётом критериев развития рефлексии в учебной деятельности, предложенных А.К. Марковой, нами были разработаны контрольные листы для самооценки своей работы студентами. Данные листы заполнялись студентами в конце каждого занятия, а также дома, после выполнения домашней работы в течение семестра.

В контрольный лист для самооценки выполнения домашнего задания включались следующие позиции:

- цель выполнения задания...;
- мой план действий...;
- чему я научился при выполнении данного задания...;
- какие действия я использовал в ходе выполнения задания...;
- для выполнения задания мне понадобилась помощь в виде...;
- это же задание можно выполнить другим способом...;
- в процессе работы я проверял себя с помощью...;
- результат выполненных мной действий...;
- после окончания работы я проверял себя с помощью...;
- я могу оценить проделанную работу как..., потому что...;
- я могу поставить себе за проделанную работу отметку...;
- после выполнения работы я чувствую...

Примером контрольного листа для самооценки своей работы на занятии может послужить следующее:

- цель занятия...;
- чему я научился...;
- хорошо получилось...;
- было непросто...;
- **-** я добился...;
- хотелось бы...;
- я попробую...;
- мне запомнилось...;
- для меня осталось нерешенным...

В начале работа над контрольными листами осуществлялась в группе, лишь постепенно у студентов произошла интериоризация рефлексивных действий, что позволило перейти к самостоятельной самооценке.

На третьем этапе нами был проведён контрольный срез уровня развития рефлексии студентов с помощью того же диагностического аппарата, который использовался нами на констатирующем этапе.

Полученные данные позволяют сделать вывод об уровне рефлексии учебной деятельности студентов, фиксируемой в самооценке: высокие уровни рефлексии по выделенным показателям — у 58 % студентов; средние уровни — у 42%, показатели с низким уровнем отсутствуют.

Сравнивая полученные данные с экспертной оценкой уровня развития учебной деятельности преподавателем, мы пришли к выводу, что большинство студентов смогло адекватно оценить у себя уровень развития компонентов учебной деятельности. Полное совпадение результатов оказалось у 76% учащихся. Таким образом, языковой портфель выступает как инструмент самооценки и самопознания, развивая навыки рефлексивной и оценочной деятельности учащихся.

РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Ведрова Л.А.

Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск E-mai: larisa_vedrova@mail.ru

Сфера вузовского обучения является самым ответственным звеном профессиональной подготовки специалистов в цепи организованных институтов. Она призвана в процессе приобретения студентами знаний, умений и навыков, помочь им «обрести себя», выбрать и построить собственный мир знаний, овладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного «Я» и научиться управлять им.

Исследования показали, что в студенческом возрасте происходит дальнейшее психическое развитие человека, сложное переструктурирование психических функций внутри интеллекта, меняется вся структура личности в связи с вхождением в новые, более широкие и разнообразные социальные общности (Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, И.С. Кон и др.).

Студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования.

Студенчество включает людей целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых, как предполагается, усердным учебным трудом. Как социальная группа оно характеризуется профессиональной направленностью и сформированностью отношения к будущей профессии.

В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время, студенчество как социальная общность, характеризуемая наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости, в русле личностно-ориентированного подхода рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия.

Ведущей деятельностью является либо профессиональная учеба, либо трудовая деятельность, либо то и другое вместе. Благодаря этим деятельностям молодые люди осваивают нормы отношений между людьми (деловых, личных и др.), а также профессионально-трудовых умений (В. С. Мухина, 2003.).

Факт поступления в институт укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полнокровную и интересную жизнь.

Это важный этап развития умственных способностей. Происходят качественные изменения в познавательных возможностях: нестандартный подход к уже известным проблемам; умение включать частные проблемы в более общие вопросы даже на основе задач, сформулированных не лучшим образом, и т.п. Развитие интеллекта в молодости тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового (М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М Орлова и др.).

Успешность учебной деятельности зависит от многих факторов социально-психического и социально-педагогического порядка, а также от психофизических характеристик самой личности студента.

Мир рефлексии разнообразен, богат и индивидуален у каждого человека. Именно способность к рефлексии дает возможность человеку формировать образы и смыслы жизни, действий, блокировать неэффективные. Важнейшей особенностью рефлексии является способность управлять собственной активностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами, формировать и переключаться на новые механизмы в связи с изменившимися условиями, целями, задачами деятельности. Рефлексия обеспечивает осмысление прошлого и предвосхищение будущего.

Проектирование новых форм обучения многими исследователями связывается с задачами целенаправленного формирования рефлексии.

Особый аспект в исследуемой проблеме приобретает то, что умение рефлексировать включено в число общеучебных умений обязательных для овладения студентами высшей школы.

В отечественной психологии представлены многочисленные исследования, посвященные проблеме рефлексии, ее методологические, теоретические, экспериментальные и прикладные аспекты изучены достаточно разносторонне (Л.С. Выготский, И.Б. Котова, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Е.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Е.Н. Шиянов и др.).

Применительно к учебной деятельности рефлексия определяется, как способность осознавать собственную деятельность и в первую очередь ее результат и способ, который привел к такому результату, как способность к анализу собственных средств познания. Именно способ, понятый и принятый обучаемым как эффективный, позволяет строить свою учебную деятельность, решает проблему осознания средств собственного развития.

Л.С. Выготский пишет, что в основе осознания лежит обобщение собственных психических процессов, приводящее к овладению ими. Осознание познавательных процессов означает, прежде всего, возможность овладения, сознательного управления ими. Кроме того, осознание мыслей делает возможным решение ряда задач, которые не могут быть решены на уровне комплексного мышления, - задач, требующих установления связей между понятиями, то есть «надэмпирических» связей, которых не существует между явлениями в реальном мире.

Развитая рефлексия дает возможность для тонкого вчувствования в собственные переживания, побуждения, взаимодействующие мотивы и единовременно - холодного анализа и соотнесения интимного с нормативным. Рефлексии выводят молодого человека за пределы его внутреннего мира и позволяют занять позицию в этом мире.

Проблема становления рефлексии в учебной деятельности все чаще выступает предметом изучения.

Нами было проведено психолого-педагогическое исследование по изучению онтогенетической рефлексии студентов, которая предполагает анализ прошлых ошибок, успешного и неуспешного опыта жизнедеятельности

В исследовании принимали участие студенты гуманитарных специальностей Югорского государственного университета.

В ходе работы, мы предположили, что способность к рефлексии у студентов первого курса будет ниже, чем у студентов третьего и четвертого курсов, т.к. у студентов, только начавших обучение, мало сформировано представление о профессиональной деятельности, а у студентов старших курсов уже формируется профессиональное самопознание, что требует от них осмысления собственной деятельности. Исследование проводилось с помощью методики «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. Авторы методики выделили несколько уровней развития рефлексии:

- полное отсутствие рефлексии прошлого опыта. Для исправления ситуации необходимо лучше обдумывать свои решения, анализировать ошибки и найти хороших советчиков по сложным жизненным ситуациям;
- рефлексия со знаком «-». Итогом прошлых ошибок становится страх перед совершением новых. Осторожность, явившаяся результатом прошлых жизненных ошибок, не всегда является гарантией полного жизненного успеха. Возможно то, что считается ошибкой, совершенной в прошлом, просто сигнал о том, что бы измениться;
- рефлексия со знаком «+». Анализ совершенного, движение вперед. Способности к рациональному планированию и предвидению собственного будущего.

В ходе диагностики уровня рефлексии были получены следующие результаты:

- около 2% респондентов показали полное отсутствие рефлексии прошлого опыта, это характерно для студентов первокурсников;
- почти для 74% респондентов характерна рефлексия со знаком «-», она преобладает на всех курсах;
- почти для 24% опрошенных характерна рефлексия со знаком $\ll+$ ».

Полученные данные говорят о необходимости целенаправленной работы по формированию такого качества как рефлексия.

Наличие рефлексии прошлого опыта очень важно для индивида, так как помогает осмыслить и осознать происходящее ранее, укажет на ошибки, которых нельзя повторно совершать. Рефлексия прошлого опыта в значительной мере помогает человеку жить в настоящем, ориентирует его в жизни, направляет на правильный путь.

В период студенчества отмечается общая направленность студентов на свое будущее, и все настоящее выступает для них в свете этой новой направленности их личности.

В студенческом возрасте происходит преобразование всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны и интенсивное формирование специальных способностей с другой.

Рефлексия — это профессионально значимое качество будущего профессионала, позволяющее ему анализировать и оценивать собственную деятельность и себя в ней как субъекта, конечным результатом которого является самоактуализация в профессиональной деятельности.

Рефлексия помогает студентам сформулировать полученные результаты, предопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь. Она в этом случае не только итог, но и стартовое звено для новой образовательной деятельности и постановки новых целей (Л.Д. Демина, И.А. Ральникова, 2000.).

РАЗВИТИЕ РЕЧИ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Волокитина И. В., Александрова И. М. Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 72 «Мозаика»,

г. Белгород

E-mail: mosaika 72mdou@inbox.ru

Здоровый ребенок — это счастье родителей. Разве найдутся на свете мать и отец, которые не хотели бы видеть своего малыша, стоящего на пороге школы, целеустремленным, самостоятельным и желающим учиться. К сожалению, таким ребенок не может стать сам. С детьми необходимо заниматься. Дошкольное детство — уникальный

возрастной период, когда закладываются основные качества личности ребенка. Психическое развитие ребенка идет не плавно, а скачкообразно, определенными периодами и каждый последующий период возникает на основе предыдущего.

Главным в период дошкольного детства является формирование и развитие ребенка как личности. Личностные качества формируются в активной деятельности и, прежде всего в той, которая на данном возрастном этапе является ведущей. Для дошкольного возраста ведущей деятельностью является игра. Именно игра в наибольшей степени способствует психическому развитию ребенка. Если ребенок не доиграл в детском саду, то на следующем этапе — в школе — он будет испытывать серьезные трудности.

Развивающее значение игры действительно при условии, когда сама игра достигает у дошкольника высокой степени развития.

Знания, действия и общение – необходимые элементы, обеспечивающие интересную игровую деятельность.

Чтобы повысить уровень развития игры, выделены три главных направления:

- 1. Обогащение детей представлениями об окружающем мире.
- 2. Формирование игровых умений.
- 3. Организация взаимодействия детей в игре.

Два правила необходимые для обогащения детей представлениями об окружающем мире.

Первое — включение сведений, которые интересны ребенку и могут быть использованы в игре. Второе правило предполагает очень сильную окраску происходящего.

Превращение процесса обучения в интересное и увлекательное занятие с помощью игровой мотивации, обеспечивает детям естественный переход от обучения к игре.

Коллективные формы игры позволяют детям сравнивать свои действия с действиями других, поверить в собственные силы, стимулирует речевое общение со сверстниками, воспитывает доброжелательность и взаимопомощь.

Формируя игровые умения в совместных играх, создаются условия для самостоятельной детской игры.

Игра на первый взгляд, кажется, простой и легкой, приносящей радость и удовольствие. Но при близком рассмотрении открывается сложная структура строения, взаимосвязанность и взаимодействие всех её компонентов.

Наблюдая за играми детей в группе компенсирующей направленности для детей с речевыми нарушениями, мы отметили, что в процессе речевых игр дети учатся понимать и употреблять термины *слово* и *звук*, выделять слова из общего речевого потока, вслушиваться в их звучание, самостоятельно устанавливать последовательность звуков в слове, осознавать звуки и слоги как отдельные элементы слова.

Одним из основных показателей готовности ребенка к успешному обучению является правильная, хорошо развитая речь.

Своевременное развитие речи перестраивает всю психику малыша, позволяет ему более осознанно воспринимать явления окружающего мира.

Информационная плотность дошкольной ступени обучения детей и подготовка их к школе требуют от учителя-логопеда решения сложных задач поиска эффективных форм и методов работы по исправлению речевых нарушений.

Такой формой может быть только игра – как ведущая деятельность ребёнка дошкольного возраста, – естественная среда его развития (Ф. Фребель, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский, А.Н. Леонтьев).

Обучающий материал, который преподносится ребёнку в игре, усваивается быстрее, легче и даёт более высокие результаты. В игровой форме сложные и порой малоинтересные логопедические упражнения становятся для ребёнка увлекательным занятием. Мы в своей работе стараемся обучающие игры применять чаще, потому что они содержат элементы новизны, вводят детей в условную ситуацию, эмоционально приобщают к процессу приобретения знаний, нацеливают на самостоятельное решение игровых задач.

Так как наши дети часто имеют нарушения общей координации, то считаем необходимым большую часть занятий проводить в подвижных играх, например, с мячом. Игра с мячом — прекрасное средство для коррекционной работы в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи:

- игры с мячом отвлекают внимание ребёнка от речевого дефекта и побуждают к общению;
- освобождают детей от утомительной неподвижности на занятиях;
- помогают разнообразить виды деятельности на коррекционном занятии;
- развивают общую и мелкую моторику, ориентировку в пространстве;

- помогают проводить работу над развитием просодических компонентов речи;
- регулируют силу и точность движений;
- активизируют непроизвольное внимание и формируют произвольное;
- развивают и нормализуют эмоционально-волевую сферу, что особенно важно для гиперактивных детей;
- развивают глазомер, силу, ловкость, быстроту реакции;
- развивают мышечную силу, улучшают обмен веществ и работу основных органов.

Все это создаёт необходимые предпосылки для лучшего функционирования речевых органов, оказывает положительное влияние на выработку правильных речевых навыков.

В своей работе мы часто используем мяч.

Цели:

- Автоматизировать звуки в словах в разных позициях.
- Учить образовывать формы множественного числа существительных.
- Учить согласовывать числительные с существительными в роде и числе.
- Формировать навык самоконтроля за собственной речью.
- Развивать психические процессы: восприятие, внимание, память.
- Развивать зрительно-моторную координацию и ориентировку в пространстве.

Вот некоторые из наших игр с мячом:

«Один - много».

1. Воспитатель стоит в середине круга, дети стали в круг.

А. Воспитатель называет слово и бросает мяч ребёнку, а ребёнок изменяет слово так, чтобы был или 1 предмет, или много, в зависимости от того, что называет взрослый и возвращает мяч воспитателю.

«Назови ласково».

Б. Дети называют данное воспитателем слово ласково стол - столик, ковёр- коврик, соловей - соловушка и т. д.

В. «Скажи наоборот».

Воспитатель называет слово, а дети называют противоположное по смыслу: широкий - узкий, весёлый - грустный...

Г. Назови слово с данным звуком.

Воспитатель по очереди бросает каждому ребёнку мяч, а ребёнок называет слово на заданный звук (обычно это изучаемый на фронтальном занятии звук).

- 2. Игра с мячом с двумя тремя детьми.
- А. Дети бросают мяч об пол или об стену называют слово на данный звук.
 - Б. Дети называют слова на заданную тему лексики.
- (Я знаю пять птиц: синица, воробей, сорока, голубь, дятел или я знаю десять овощей: капуста, морковка).

Логопед следит и называет победителя.

- В. Считать до пяти и более предметов, правильно согласовывая числительные с существительными (например: одна рыба, две рыбы, три рыбы, четыре рыбы, пять рыб).
 - Г. Отбить мячом столько раз, сколько слогов в слове.

В своей работе мы часто используем напольные и настольные игры. Так, например, напольная игра «Рыболов».

Отправляемся с детьми к «озеру», «удочками» (на длинных тонких палочках висят веревки с магнитами) ловим все, что нам попадается (картинки с изображением любых предметов).

Дети называют слово, затем первый или последний звук этого слова. Когда они научатся выделять первые и последние звуки, мы с помощью этой игры учимся находить в слове определенный звук [п], [к] и т. д.

Эту игру мы применяем и при обучении детей дифференцировать звуки, сходные по звучанию. Только тогда мы привлекаем игрушки, названия которых начинаются с данных звуков: \underline{X} рюша, $\underline{\Gamma}$ усь, \underline{K} от или детей, \underline{u} мена которых начинаются с этих звуков, например: \underline{C} вета, и $\underline{\underline{H}}$ ура, \underline{X} ора и $\underline{3}$ лата и т.д.

Эта игра тоже создана нами. Настольная игра «Водный мир» способствует развитию у ребёнка фонетико-фонематического восприятия, готовит детей к последующему синтезу и анализу звукового состава слова.

На карточках изображены водоплавающие птицы (12 шт.), рыбы (12 шт.), морские и речные животные (12 шт.).

В коробке находятся всего 36 картонных карточек на магнитах. 36 цветных магнитов (красные, синие, зелёные), 1 удочка, на конце верёвочки металлический стержень.

Роль бассейна играет коробочка с высоким бордюром синего цвета.

Варианты игры:

1. Дети поочерёдно удочкой ловят из бассейна предмет, называют первый звук (последний звук). Обозначают его соответствующим магнитом

(гласный – красным магнитом, согласный твёрдый – синим магнитом, согласный мягкий – зелёным магнитом), объясняя, почему он выбрал именно этот цвет магнита.

- 2. Дети поочерёдно ловят картинку и говорят, к какому виду относится тот предмет, который он поймал: водоплавающая птица, водное животное или рыба. Ребёнок объясняет свой выбор.
 - 2 а) «Назови некоторые слова-предметы ласково», например: черепашка, лягушечка, окунёк, плотвичка, карасик, чаечка, лебёдушка

уточка и т. д.

- 2 б) Назвать «один много», например: дельфин дельфины; кит киты; окунь окуни и т. д.
- 2 в) Посчитай рыб (птиц, животных),

Например:

одна выдра, две выдры, три выдры, четыре выдры, пять выдр. одна рыба, две рыбы, три рыбы, четыре рыбы, пять рыб.

2 г) Посчитай их по – порядку, например: первая выдра, вторая выдра, третья выдра и т.д.

В своей работе мы часто пользуемся прищепками. Прищепки сейчас используют многие.

Здесь много есть вариантов. В нашей работе очень эффективно и интересно проходит следующее. Каждому ребенку мы даем ленту и прищепки красного, синего и зеленого цвета.

Логопед называет слова, а дети на ленту цепляют прищепку, соответствующую цветом первому звуку (красную – если гласный звук; синюю, если согласный твердый звук; зеленую, если согласный мягкий звук). Затем сравниваем наши «бусы».

По мнению А.В. Запорожца, игра — это эмоциональная деятельность, а эмоции влияют не только на уровень интеллектуального развития, но и на умственную активность ребёнка, его творческие возможности.

Для обучения можно использовать различные игровые моменты: сюжет, воображаемую ситуацию, ролевые действия.

Игровое обучение по сравнению с традиционным просмотром слайдов или рассматриванием картинок существенно повышает эффективность формирования словаря. Дошкольники практически овладевают игровым действием, активно участвуют в создании воображаемой ситуации, более глубоко усваивают знания.

АНТИЦИПАЦИЯ КАК ФОРМА ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Габдулхаков В.Ф. Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

Антиципация активно используется как методический прием в работе по развитию речи детей дошкольного возраста, учащихся начальной и средней школы. Однако спекуляции вокруг этого явления активно развиваются и поэтому странными выглядят высказывания некоторых авторов о том, что исследователям не удается найти теоретических и эмпирических данных, посвященных проблеме связи общего недоразвития речи с особенностями функционирования антиципации. Ведь эта связь была описана ещё Н.И. Жинкиным, Д.Б. Богоявленской и С.Я. Чернавским, Г.А. Каше, В.П. Балобановой, Л.Н. Ефименковой, Л.В. Нейман, С.А. Мироновой, Н.С. Жуковой и др. [1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13].

С появлением теории Н.И. Жинкина [5] об упреждающем синтезе, лежащем в основе механизмов речи в распоряжении методики оказались данные, характеризующие процесс развития устной и письменной речи детей, а также наблюдения за тем, что их затрудняет при развертывании (оформлении) высказывания и что помогает преодолевать эти трудности. Эту теорию серьезно дополнили методисты Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, В.Е. Мамушин и мн. др.

Например, В.Е. Мамушин [9] определил речевой самоконтроль как вид обратной связи, заключающийся в сопоставлении субъектом речевой деятельности (пишущим или читающим, говорящим или слушающим) хода и результата своих речевых действий и операций с образцом (реальным или предполагаемым), которое производится с целью регулирования процесса речевой деятельности и совершенствования ее продукта.

Персонификация, о которой много пишут в последнее время, означает не только индивидуализацию в работе по развитию детей, но и создание условий для самореализации и для самосозидания личности ребенка [3].

Таким образом, антиципация может усилить персонификацию развития детей, если создавать условия для реализации прежде всего регулятивных компонентов антиципации, т.е. за счет специальной организации совместной деятельности предоставлять детям возможность участвовать в целеполагании, планировании своей деятельности и ее контроле; обеспечивать прогнозирование детьми содержания, видов и результатов игровой деятельности; при разработке приемов организации структурных этапов игры учитывать взаимосвязь регулятивных, когнитивных и коммуникативных компонентов антиципации [15].

Литература

- 1. Балобанова В.П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст]: методическое пособие. СПб.: Детство-пресс, 2001. 79 с.
- 2. Богоявленская Д.Б., Чернавский С.Я. О построении прогнозирующей системы // Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / Под ред. И.М. Фейгенберга, Г.Е. Журавлева. [Текст]. М.: Наука, 1977.
- 3. Габдулхаков В.Ф. О корреляции между уровнем педагогического мастерства учителя и степенью творческой самореализации ученика. // Известия Российской академии образования. М., 2013. № 2 (26). С. 106-112; Габдулхаков, В.Ф. Персонификация высшего профессионального образования или игра «на струнах пустоты» // Известия Российской академии образования. М., 2013. № 3 (27); Габдулхаков В.Ф. Системность, индивидуализация, субъектность литературного образования будущих педагогов. // Научный журнал «Образование и саморазвитие. 2013. № 3(37). С. 222-226; Габдулхаков В.Ф. Становление педагогической системы профилактики девиантного поведения подростков. // Научный журнал «Гуманизация образования». Сочи: ФГНУ «Институт образовательных технологий» РАО, 2013. № 5. С. 54-56.
- 4. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников [Текст]: Л.Н.Ефименкова М.: ВЛАДОС, 1985. 64 с.

- 5. Жинкин, Н.И. Механизмы речи: [Текст]: Дис. ... доктора. пед. наук. М., 1959. 380 с.; Жинкин, Н.И. Развитие письменной речи учащихся III—VII классов // Изв. АПН РСФСР. [Текст] М., 1956. Вып. 78. С. 12-34.
- 6. Жукова Н. С., Мастюкова, Е. М., Филичева, Т. Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. – М., 1998. – 78 с.
- 7. Каше Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников [Текст]: Под ред. Р.Е. Левиной. [Текст]. М., Просвещение, 1971. 67 с.
- 8. Комаров К.В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. М., 1999. 123 с.
- 9. Мамушин В.Е. О характере и причинах речевых ошибок и об «ошибках контроля» // Рус. яз. в шк. 1990. № 1. С. 45-49.
- 10. Нейман Л.В. Анатомия. Физиология и патология органов слуха и речи [Текст]: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений /Под ред. В.И.Селиверстова. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. 224 с.
- 11. Обучение и воспитание дошкольников с нарушением речи [Текст] / Под ред. С.А. Миронова. М.: Просвещение, 1987. 108 с.
- 12. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. M., 2003. 234 с.
- 13. Программы специальных общеобразовательных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи. М., 2001. 231 с.
- 14. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. М., 2000. 125 с.
- 15. <u>Valerian F. Gabdulchakov</u>. Linguistic education in kindergartens.//International Journal of Early Years Education. <u>Volume 19</u>, <u>Issue 2</u>, 2011. Pages 185-188.

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИИ МЛАДШИХ ШОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Громова Ч.Р., Бадретдинова Д.Р. Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань E-mail: gromovajob@rambler.ru

Осознанность и самостоятельность учебной деятельности связано с развитием у ребенка способности к рефлексии. Если прежде от ребенка и учителя не требовалось осмысления происходящего на уроке, в нем не было места рефлексивным видам деятельности, вместо этого применялись закрепление или обогащение полученных знаний, педагогу чаще всего предлагался набор готовых средств для организации процесса усвоения знаний на каждом этапе. Но сегодняшний день от педагога требуют собственного установления, переопределения или корректирования целей обучения, его содержания и других элементов учебного процесса (В.В. Краевский, А.В. Хуторской, 2008). Соответственно и учебная деятельность предполагает все большее овладение навыками рефлексии.

Рефлексия – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний (В.В. Краевский, А.В. Хуторской, 2008). Рефлексия, в обиходном смысле, а так же в психологии – любое размышление субъекта, обращенное на анализ самого себя (самоанализ) – собственных поступков, своих состояний и событий, которые уже произошли. При этом степень глубины рефлексии, самоанализа находится в зависимости от степени образованности субъекта, развитости нравственного чувства и уровня контроля самого себя.

Рефлексия на уроках просто необходима, особенно учитывая тот факт, что сейчас традиционное обучение практически отошло на второй план, а уроки стали современными, ориентированными на личность, на её развитие. Тем более, что на сегодняшний день школы приняли новые Федеральные Государственные Образовательные Стандарты (ФГОС), в которых как раз рефлексия занимает не последнее место, она является не дополнительной частью урока, а её полноправной составляющей, совершенствующей учебный процесс и выделяющей личность ученика на уроке. Рефлексия помогает ученикам сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь, от-

страниться, занять самые разные позиции, что позволяет осуществить глубокий и полноценный самоанализ. Иными словами, рефлексия — это источник внутреннего опыта, способ самопознания и необходимый инструмент мышления.

Целью исследования является изучение и анализ уже существующих и осуществлённых способов, а так же нахождение новых способов развития навыков рефлексии.

Один из принципов развивающего обучения – принцип активности и сознательности. Ребёнок может быть активен, если осознаёт цель учения, его необходимость, если каждое его действие является осознанным и понятным. Обязательным условием создания развивающей среды на уроке является этап рефлексии.

Современная педагогическая наука считает, что если человек не рефлексирует, он не выполняет роли субъекта образовательного процесса. В данном случае нельзя говорить о личностно-ориентированном обучении. Поэтому в начальной школе целесообразно обучать школьников рефлексивной деятельности. Отсутствие рефлексии — это показатель направленности только на процесс деятельности, а не на те изменения, которые происходят в развитии человека.

Рефлексия может осуществляться не только в конце урока, как это принято считать, но и на любом его этапе. Рефлексия направлена на осознание пройденного пути, на сбор в общую копилку замеченного, обдуманного, понятого каждым. Её цель не просто уйти с урока с зафиксированным результатом, а выстроить смысловую цепочку, сравнить способы и методы, применяемые другими.

Исходя из функций рефлексии, в учебной деятельности предлагается следующая классификация:

- 1. Рефлексия настроения и эмоционального состояния (проведение данного вида рефлексии целесообразно в начале урока с целью установления эмоционального контакта с группой и в конце деятельности. Применяются карточки с изображением лиц, цветовое изображение настроения, эмоционально-художественное оформление (картина, музыкальный фрагмент). Можно предложить детям сравнить своё настроение с образом какоголибо животного (растения, цветка) и нарисовать его, можно объяснить словами. Чтобы определить настроение по цвету можно применить характеристику цветов Люшера).
- 2. Рефлексия деятельности (дает возможность осмысления способов и приемов работы с учебным материалом, поиска наиболее

рациональных. Этот вид рефлексивной деятельности приемлем на этапе проверки домашнего задания, защите проектных работ. Применение этого вида рефлексии в конце урока дает возможность оценить активность каждого на разных этапах урока, используя, например, прием «лестницы успеха». В конце урока можно дать ребятам небольшую анкету, которая позволяет осуществить самоанализ, дать качественную и количественную оценку уроку. Некоторые пункты можно варьировать, дополнять, это зависит от того, на какие элементы урока обращается особое внимание. Можно попросить учащихся аргументировать свой ответ).

3. Рефлексия содержания учебного материала (используется для выявления уровня осознания содержания пройденного. фективен прием незаконченного предложения (клеше), вицы, подбора афоризма, рефлексия достижения цели с использованием «дерева целей», оценки «приращения» знаний и достижения целей (высказывания Я не знал... - Теперь я знаю...); известный прием синквейна, который помогает выяснить отношение к изучаемой проблеме, соединить старое знание и осмысление нового). Обычно в конце урока подводятся его итоги, обсуждение того, что узнали, итого, как работали – т.е. каждый оценивает свой вклад в достижение поставленных в начале урока целей, свою активность, эффективность работы класса, увлекательность и полезность выбранных форм работы. Ребята по кругу высказываются одним предложением, выбирая фразы из рефлексивного экрана. Можно выделить следующие способы развития рефлексии в младшем школьном возрасте: «выявление уровня трудности, эмоционального отношения к заданию», «проверка работы соседа по парте», «расшифровать оценку учителя (письменно, устно)», «выделение детьми критериев оценки», «оценочная лесенка», «незаконченные предложения», «оцените свою работу на уроке» (С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина, 2004).

Таким образом, рефлексия на уроке — это совместные действия учащихся и учителя, позволяющая совершенствовать учебный процесс, ориентируясь на личность каждого ученика. Так же хотелось бы написать и о том, что теперь дети без помощи и сопровождения учителя сами могут оценивать свою работу на уроке, своё отношение к уроку. В новых дневниках (Школа - 2100) ученики могут ставить цели, которых они хотят достичь и задачи, которые им необходимо

будет решить для достижения поставленных целей. Для самооценки в дневниках имеются пустые кружочки, в которых дети смогут отобразить своё отношение к уроку, нарисовав внутри кружочка соответствующий его настроению смайл. Я считаю правильным то, что смайлики они могут ставить в дневнике. Ученики имеют такую возможность, как индивидуальное оценивание. Так как в своих дневниках они уж точно будут оценивать себя честно, не боясь какойлибо огласки (содержание дневника можно посмотреть на сайте, указанном в списке литературы).

Процесс наблюдения показал, что младшие школьники любят рефлексировать, так как им даётся право самим оценить свой труд; они чувствуют себя более самостоятельными, готовыми к принятию решений, что способствует их развитию и становления их как личность. Благодаря чему дети не являются закомплексованными и загнанными в какие-то определённые рамки. На сегодняшний день, рефлексия является неотъемлемой частью учебного процесса. Такой вывод я сделала, рассмотрев её «с разных сторон». Рефлексия позволяет оценить свои действия, мысли, их результаты, найти свое место в жизни. Ребёнок осознаёт выполняемую им деятельность и, тем самым, присваивает всё большие знания и умения.

Очень часто люди произносят фразу: «Опыт — самый лучший учитель!». В философии этот термин означает «метод познания окружающего мира через непосредственное, практическое изучение вопроса». Я же вывела своё определение этому слову: опыт подразумевает знание человека о ситуации, подобной той, которая уже происходила в прошлом, научившей реально смотреть на всё, происходящее в жизни, учиться на ошибках, и в дальнейшем проявлять осторожность во избежание их повторения. Этим я хотела сказать, что я согласна с тем, что опыт — лучший учитель, и считаю, что это высказывание может относиться к рефлексии. Так как на ошибках учатся, и, если человек (в данном случае ребёнок) не ошибётся один раз, то он не узнает как правильно. А если ошибётся, то в следующий раз будет знать, как поступать.

Для этого необходима и рефлексия. Ребёнок, после выполнения какого-либо действия, оценивает самого себя. Сам приходит к правильному решению. Допустив какую-нибудь ошибку, на будущее он запомнит, что такой способ действия неверный. Таким образом, прибегая к рефлексии, ребёнок научится контролировать и анализировать свои действия, что будет являться его «помощником» по жизни.

ГАРМОНИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ МАТЕРИ В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ, КАК ФАКТОР БЛАГОПОЛУЧИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Гурьева О.С.

Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск E mail: gureva.91@inbox.ru

В последние годы в Росси активно пропагандируется повышение демографии. Больницы и роддома предоставляют беременным женщинам возможность пройти курс молодой мамы. Появляются все возможные группы по аквоаэробике, фитнесу, гимнастике для беременных.

Но, к сожалению, не так часто встречаются тренинги и группы для поддержания психологического и эмоционального состояния будущей мамы. Хотя, на наш взгляд, в век информационных технологий, когда каждая беременная женщина может самостоятельно отыскать необходимую ей информацию об особенностях беременности, гораздо важнее позаботиться о том, чтобы сохранить психологическое здоровье беременной, помочь научиться наслаждаться периодом вынашивания малыша, справляться с негативными эмоциями и стрессами.

Вопросами перинатального развития и становления материнства занимались многие исследователи, такие как — Ж.Х. Грабер, Ф. Дольто, Р.Ассаджиоли, С. Фанти, Д. Пайнз, Л. Нильсон, Т. Верни, А. Бертин и др. Среди отечественных исследователей можно назвать - Э.К. Айламазян, Г.И. Брехман, А.И. Брусиловский, К. Гайдебранд, Н.А. Гармашова, А.И. Захаров, Н.Н. Константинова, Г.Г. Филиппова и др.

Группа французских специалистов опубликовала результаты исследований, свидетельствующие о наличии у плода активной сенсорной системы. Как известно, органы чувств и соответствующие центры мозга развиваются уже к третьему месяцу беременности. В шесть недель у зародыша фиксируется деятельность мозга. В семь включаются в работу синапсы, передающие сигналы между волокнами нервной ткани. В этом возрасте у малыша появляются первые рефлексы. Если дотронуться до его носа или рта он откинет голову. От прикосновения к руке 9-недельный зародыш совершит хватательное движение, при касании век вращает глазами. Если воздействие на руку окажется болезненным, рука отдернется.

Осязание развивается раньше других чувств и играет чрезвычайно важную роль в формировании мозга и гармонической деятельности нервной системы ребенка. Дело в том, что органическое вещество мозга формируется не само по себе, а под воздействием сигналов, поступающих в мозг.

Внутреннее ухо формируется в 8 недель, далее развивается наружное ухо и вся система слуха формируется к 5 месяцам. При резком звуке плод вздрагивает, если они часто повторяются, то он привыкает к нему, и он его не так уже беспокоит (А. Бертин, 1998).

Вкус уже хорошо развит, плод даже демонстрирует предпочтение одного другому. Ежедневно он поглощает определенное количество амниотической жидкости. Добавление к ней сахара путем введения его раствора заставляет плод с жадностью "проглатывать" двойную порцию. При использовании же горького раствора количество потребляемой плодом жидкости крайне мало.

Однако развивающийся плод запоминает не только сенсорную информацию, но и хранит в памяти клеток сведения эмоционального характера, которые поставляет ему мать. Таким образом, полученная информация об окружающем мире, эмоциональная реакция на изменения в нем — предпосылка сложнейшей психологической деятельности будущего человека (А. Бертин, 1998).

Психологи и психиатры выявили наличие существенного фактора эмоциональной связи, существующей между матерью и ребенком. Любовь, с которой мать вынашивает ребенка, мысли, связанные с его появлением, богатство общения, которое будущая мама делит с ним, оказывают влияние на развивающуюся психику плода и его клеточную память, формируя основные качества личности, сохраняющиеся на протяжении всей последующей жизни.

Так же исследователи в области перинатальной психологии отмечают влияние на плод негативных эмоциональных проявлений, таких как стресс и тревожность. При стрессе организм, в частности надпочечники, начинает вырабатывать катехоламины (стрессовые гормоны), которые помогают справиться с возникшим стрессом. Но важно отметить, что ребенок подвержен воздействию только сильного стресса, глубоких и длительных переживаний матери (А. Бертин, 1998).

Все вышеизложенное подводит нас к мысли о том, что ребенок еще во внутриутробном периоде способен на восприятие всего происходящего с внешней стороны. Он готов принять все то, что предлагает ему его мама, будь то необходимые для развития ребенка пища, кислород, витамины и прочее. Или же эмоции, переживания, любовь или непринятие своего ребенка. Но если первое, т.е. пища и кислород, не обусловлено желаниями самой женщины то, что касается, любви, положительных эмоций и приятных переживаний полностью зависит от будущей мамы, от ее настроя на беременность, ее эмоционального состояния, эмоциональной сферы в период беременности.

Так как зачастую будущие мамы не до конца осознают необходимость проявления любви своему ребенку в период беременности, не понимают опасности переживания тревожности и стрессов, мы считаем, что с беременными женщинами необходимо проводить психологические тренинги на гармонизацию эмоционального состояния и снятия тревожности.

В исследовании принимали участие беременные женщины города Ханты - Мансийска, в возрасте от 19 до 30 лет, сроком беременности 5 - 9 месяцев. Было опрошено 24 респондента: 2 человека из экспериментальной группы (далее группа 1), к ним относятся те участницы, которые посещали тренинг «Гармония». И 22 из контрольной группы (далее группа 2), те респонденты, которые не посещали тренинг.

В работе использовались следующие методики:

- 1. Личностная шкала проявлений тревоги Дж. Тейлора.
- 2. Шкала ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера Ю.Л. Ханина.
 - 3. Методика диагностики эмоциональности по В.М. Русалову

Для наиболее глубокого и обширного исследования динамики эмоционального состояния женщин посещавших тренинг для беременных «Гармония», нами был использован метод наблюдения.

Нами была разработана программа психологического тренинга для беременных женщин «Гармония».

Цель данной программы: улучшение эмоциональной сферы беременной женщины, оказание психологической помощи в период беременности.

Задачи:

- снизить тревожность;
- повысить уровень эмоциональности;
- информировать женщин о важности психологического здоровья будущей матери в период беременности;
 - обучить аутотренингу.

Участники: беременные женщины.

Формы реализации: тренинговые занятия с элементами арт — терапии и элементами аутотренинга; 6 занятий, продолжительность каждого занятия 100 минут.

Ожидаемый результат:

- улучшение эмоциональной сферы беременных женщин;
- снижение тревожности у участниц;
- принятие новой роли роли матери.

Перед тем как приступить к описанию практических результатов нашего исследования, стоит обозначить выводы, полученные в ходе диагностике группы 2.

- 1. Исходя из результатов диагностик, направленных на выявление тревожности, можно сказать, что женщины в период беременности склонны к высокому уровню тревожности и чем больше срок тем, выше общий уровень тревожности по группе.
- 2. Результаты диагностики эмоциональности (В.М. Руссалова), позволяют нам судить о снижении психомоторной и интеллектуальной эмоциональности, причиной такого снижения, на наш взгляд, являются физиологические изменения в период беременности.
- 3. Общие результаты диагностики, а так же предыдущие два вывода, еще раз с эмпирической точки зрения, подтверждают актуальность и необходимость данной работы. Женщинам в период беременности следует посещать психологические тренинги.

Далее рассмотрим полученные результаты в ходе изучения уровня тревожности и эмоциональности в Группе 1, среди женщин, участвовавших в разработанном нами, тренинге «Гармония».

Результаты диагностики проведенной в группе 1, свидетельствуют о том, что у женщин посещавших психологический тренинг, направленный на гармонизацию эмоционального состояния, показатели по всем шкалам улучшились.

Так как, тренинговая группа была немногочисленна, мы имеем возможность описать результаты каждой участницы индивидуально.

Результаты участницы тренинга под номером 1: данные диагностики эмоциональности по методике В.М. Руссалова, свидетельствуют о том, что у участницы повысилась общая эмоциональность, за счет повышения шкал «психомоторной» (с 24 до 29) и «коммуникативной эмоциональности» (с 35 до 44).

У участницы под номером 1, снизилась личностная тревожность, так пред тренингом участница имела высокие (48) показатели по данной шкале, повторная же диагностика свидетельствует о снижении личностной тревожности (43).

Результаты участницы тренинга под номером 2: слегка понизились показатели уровня общей эмоциональности (методика М.В, Руссалова), но по-прежнему показатели на уровне нормы (102 - 99).

Положительная тенденция к снижению уровня тревожности была выявлена с помощью методики «Шкала проявления тревожности Дж. Тейлора», так при первой диагностике был выявлен средний уровень тревожности с тенденцией к высокому (16,5), повторная диагностика выявила средний уровень с тенденцией к низкому (12,5).

Исходя из всего вышеописанного, можно сделать вывод, что разработанный нами психологический тренинг оказывает благоприятное влияние на гармонизацию эмоциональной сферы беременных женщин.

Об этом же свидетельствуют результаты наблюдения.

За время проведения тренинга (6 занятий, в течение 2-х недель) будущие мамы стали более открытыми, активными и общительными. В их высказываниях о своих будущих детях на первых занятиях наблюдалась некоторая сухость, иногда даже холодность и безразличие, но к четвертому занятию высказывания обоих женщин приобрели положительную эмоциональную окраску.

Из результатов наблюдения и по рисункам участниц мы заметили, как от занятия к занятию, будущие мамы становились менее тревожными и эмоционально раскрепощенными. Это проявляется через выбор цвета и способа рисования, так в начале занятий участницы использовали холодные оттенки, линии рисунков были рваные, присутствовала штриховка, а так же через сами рисунки. На последних занятий участницы использовали яркие, теплые, постельные цвета, меньшее количество штриховки, линии стали более ровные спокойные, что в целом свидетельствует о понижении уровня тревожности и эмоциональной гармонизации.

Таким образом, как мы видим из результатов нашего исследования, психологический тренинг, направленный на снятие тревожности и гармонизацию эмоционального состояния, способствует не только достижению поставленным целям, но и положительно влияет на отношение матери к пренейту. Что соответственно, оказывает положительное влияние на развитие ребенка в утробе матери.

На наш взгляд, разработанный нами тренинг, имеет практическую значимость, именно поэтому работа по его совершенствованию и доработке ведется, планируется повторное исследование на более обширной выборке.

ИЗУЧЕНИЕ АНТИЦИПАЦИОННОЙ СОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ДЦП

Гурьянова О.А., Зайцева О. Казанский (Приволжский) федеральный университет E-mail: zaiko zaisheva@mail.ru

Во второй половине прошлого века благодаря работам отечественных психологов (И.М. Фейгенберг, Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков, А.В. Брушлинский, Е.А. Сергиенко) начала активно разрабатываться проблема антиципации и вероятностного прогнозирования. Большинство этих работ были направлены на выявление общих психологических закономерностей антиципационной деятельности.

К настоящему времени в литературе достаточно обширно представлены научные изыскания по проблеме антиципации и вероятностного прогнозирования в норме и патологии. Появились публикации, обобщающие имеющиеся разрозненные исследования. Отдельными исследовательскими школами изучаются те или иные аспекты прогнозирования. Так, В.Д. Менделевичем была выдвинута и обоснована антиципационная концепция механизмов неврозогенеза. Суть ее заключается в рассмотрении этиопатогенеза невротических расстройств в неразрывной связи с антиципационными процессами. Л.А.Регуш в своих исследованиях по изучению структуры познавательной прогностической способности описывает ее как совокупность мыслительных качеств, определяющих успешность решения различных видов прогностических задач.

Становится все более очевидной перспективность изучения прогнозирования в системе свойств здоровой личности. Этот ракурс позволит лучше понять функции антиципационной состоятельности, ее взаимосвязи с другими индивидуально-психологическими особенностями, возможности развития прогностических способностей. В антиципационной концепции неврозогенеза В.Д. Менделевич доказывает важность развития антиципационной состоятельности человека для эффективного совладания с психотравмирующими ситуациями. По результатам исследования восприятия инвалидами собственного жизненного пути (О.А. Субботина) было выявлено, инвалиды не отражают в проекции собственного будущего психотравмирующих событий, тем самым являются не готовыми к эффективному совладанию с ними.

Важнейшим условием развития антиципационных способностей является учебная деятельность, профессиональное обучение и профессиональная деятельность. Интегральной интеллектуальной способностью, лежащей в основе социальной компетентности и определяющей успешность общения и социальной адаптации, является социальный интеллект.

Спектр видов деятельности, в которые реально включен российский ребенок-инвалид, сужен по сравнению со здоровыми детьми. Состояние современной культуры дает повод разделять людей на мир инвалидов и мир здоровых. Примерами такого разделения могут выступать отдельное существование общего и коррекционного образования, отсутствие доступной среды к институтам социального значения, строительство отдельных жилищных массивов для инвалидов рядом с учебно-производственным предприятием, существование в культуре стереотипного образа инвалида и т.д. Имеются проблемы в качественной организации процесса воспитания ребенка-инвалида внутри семьи.

Опираясь на теорию В.Д. Менделевича, недостаточно сформированную способность личности предвосхищать ход событий и собственное поведение в различных жизненных ситуациях мы считаем антиципационной несостоятельностью. Процесс успешной социальной адаптации неразрывно связан с возможностью вероятностного прогнозирования и совладающим поведением, а антиципационно несостоятельный человек исключает из антиципационной деятельности нежелательные события и поступки, ориентируясь всегда лишь на желательные, демонстрирует моновариантный тип прогнозирования, оказываясь неподготовленным к трудным ситуациям.

В результате наблюдается реальная связь антиципационной несостоятельности инвалидов с их образом жизни. В исследовании феноменологии субъективных миров инвалидов (М.П. Шульмин) бы-

ло выявлено, что у 65 % респондентов отношение к окружающему миру и своему месту в нем является фрагментарным и требует психотерапевтической интеграции.

Таким образом, развитие антиципационной состоятельности инвалидов является одной из актуальных задач психологического сопровождения их профессионального образования. И эту задачу необходимо решать через построение продуктивных субъект-субъектных отношений между инвалидом и его окружением, психологом, преподавателями профильных дисциплин и остальными участниками образовательного процесса.

ЮНОШЕСТВО КАК ПЕРИОД ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ

Жуковская А. Ю. Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск E-mail: alinoshka197@mail.ru

Юношеский возраст — это важнейший этап жизни человека, определяющий его дальнейшую судьбу. Важным отличительным признаком юношества являются фундаментальные изменения в сфере самосознания, которые оказывают влияние на становление личности.

Юношеский возраст характеризуется тем, что в этот период в отличие от предыдущих периодов развитие интеллектуальных и физических способностей имеет наибольший пик, а изменяющееся отношение к самому себе окрашивает все действия. В юношеском возрасте происходит смена социальной позиции и преобразование процессов самоактуализации, в психологическом плане главной особенностью данного возраста является вступления в самостоятельную жизнь, когда происходит выбор профессии и начальное определение своего жизненного пути (А.А. Реан, 2002).

Существенные изменения в самооценке происходят в юношеском возрасте, именно ее уровень оказывает влияние на социальное развитие личности, ее адаптацию к новым условиям жизни. При этом не стоит забывать, что юношеский возраст — это период становления личности. По данным Л.И.Божович, правильное формирование самооценки — один из важнейших факторов развития личности (Л.И. Божович, 1999).

Самооценка — это осознание собственной идентичности независимо от меняющихся условий среды. Сопоставляя мнения о себе окружающих людей, человек формирует самооценку, причем вначале он учится оценивать других, а потом уже себя. И лишь в юношеском возрасте формируется умение самоанализа, самонаблюдения и рефлексии, способность анализировать собственные результаты и, тем самым, оценивать себя. По мере взросления оценочные процессы все в большей степени помогают личности достичь такого уровня самоактуализации, который позволяет осознавать и ощущать внутренние переживания (А.В. Толстых, 2006).

Самооценка это важнейшая личностная инстанция, позволяющая контролировать собственную деятельность с точки зрения нормативных критериев, строить свое целостное поведение в соответствии с социальными нормами (Л. С. Выготский, 1998).

Как личностному образованию самооценке отводится центральная роль в общем контексте формирования личности - ее возможностей, направленности, активности, общественной значимости. Констатируется, что принятые личностью ценности составляют ядро самооценки, определяющее специфику ее функционирования как механизма саморегуляции и совершенствования личности. С самооценкой связываются оценочные функции самосознания, вбирающие в себя эмоционально-ценностное отношение личности к себе, отражающие специфику понимания ею самой себя (Л.В. Бороздина, 1992).

В юношеском возрасте, в сознании субъекта, происходит подсознательное и интуитивное сопоставление требований окружающей действительности и способностей, направленных на их удовлетворение, что дает положительный сигнал к действию в полную силу, чтобы проявить себя как можно лучше и полнее.

Становление личности включает в себя обеспечивающий целостность психологического облика относительно устойчивый образ «Я», т.е. представление о самом себе. Психологи рассматривают принятие себя как основу сложного психологического образования, которое называется «Я — концепция». Самооценка осуществляется путем сравнивания идеального «Я» с реальным, но в этом возрасте идеальное «Я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе.

«Я – концепция» молодого человека продолжает развиваться под воздействием различных внешних и внутренних стимулов. Особенно важны для него контакты со значимыми другими, которые на этапе ранней взрослости продолжают оказывать влияние и во многом определять представление индивида о самом себе.

На самооценку влияет уровень достижения личности: она повышается, если притязания личности реализуются, и понижается, если цели не удается достигнуть. В случаях неудачи личность имеет несколько возможностей поддержания своей «Я – концепции»:

- объяснить свой неуспех, используя рационализацию;
- отрицать неуспех;
- снизить уровень своих притязаний;
- заняться другой деятельностью, в которой возможна большая успешность.
- «Я концепция» индивидуализирует самооценку. То, что для одного является безусловным успехом, другой воспринимает как неудачу. С возрастом самооценка становится все более дифференцированной. Взрослый человек может очень высоко оценивать одни свои качества, например свой интеллектуальный уровень, и очень низко другие уровень межличностных взаимодействий или физических возможностей. Этот факт дифференциации самооценки некоторые исследователи объясняют тем, что единая «Я концепция» с возрастом распадается на ряд независимых друг от друга «Я концепций» (А.А. Реан, 2002).

В период юношества происходит профессиональная самоопределение, а функции самооценки и самоуважения в юношеском возрасте состоят в том, что они выступаю внутренними условиями регуляции поведения и деятельности человека. Самосовершенствование как социальный процесс как правило базируется на требованиях общества и профессии к личности специалиста. Причем, предъявляемые требования должны быть несколько выше наличных возможностей конкретного человека. Только в этом случае возникают предпосылки к самосовершенствованию в виде внутренних противоречий в процессе ведущей деятельности специалиста, результатом разрешения которых является процесс целенаправленного развития собственной личности. Только при осознанном принятии предъявляемых требований специалист будет ощущать потребность в самосовершенствовании. Потребность находит свой предмет в образе «Я – идеальное» и становится мотивом в работе над собой и изменении свое самооценки (В.Г. Лозовая, 2003).

В юношеском возрасте формируется умение самоанализа и рефлексии, способность адекватно оценивать себя и собственные результаты деятельности и поведения.

Весной 2013 года нами было проведено исследование, в котором приняли участие 40 студентов Югорского Государственного Университета.

Анализ полученных результатов показал, что 36% опрошенных имеют завышенный уровень самооценки, 32% опрошенных меют адекватную самооценку и большинство опрошенных - 57% - заниженный уровень самооценки. Причем студенты с заниженной самооценкой чаще встречаются на младших курсах, они более критично относятся к себе и окружающим, неуверенны и болезненно относятся к замечаниям. Проведенное исследование показывает необходимость организации специальной работы для студентов первокурсников по коррекции самооценки.

Таким образом, самооценка формируется на базе результатов оценки собственной деятельности, а так же на основе соотношения реального и идеального представления о себе. Л.И. Божович говорит, что самооценка развивается путем постепенного погружения (интериоризации) внешних оценок, выражающихся в требования человека к самому себе (Л.И. Божович, 1999).

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ

Заварницына С.В. Югорский государственный университет, г. Ханты - Мансийск E-mail: zavarnicyna92@mail.ru

Понятие «социальная адаптация» используется в науке достаточно давно и широко. В определённом смысле слова, процесс человеческой жизни можно свести к необходимости постоянно решать проблему «вживания» в новые системы социальных отношений, группы, систему ценностей и т.п. В самом общем виде понятия «социальная адаптация» можно определить следующим образом: это процесс взаимодействия субъекта социальной средой, в ходе которого согласовываются с требования и ожидания его участников (Л.П.Кузнецова, 2002).

Различными теоретическими аспектами проблемы социальной адаптации занимались: Г. Селье, Ю.А. Александровский, Х. Хартман, Л. Филипс, Ж. Пиаже и др.

В практике социальной работы социальная адаптации детей и подростков приобретает особую значимость и актуальность в стационарных социальных учреждениях для детей и подростков.

За последние годы интенсивно формируется сеть новых социальных учреждений в системе социального развития Российской Федерации, которая включает такие новые для России учреждения, как социальные приюты, центры социально — педагогической реабилитации несовершеннолетних, территориальные центры социальной помощи семье и детям. Разнообразные учреждения, существующие в настоящее время прежде всего объединяют задачи социализации и социальной адаптации детей и подростков.

Но, несмотря на то, что в последнее время к вопросу о приспособлении человека в группе приковано пристальное внимание, анализ литературы свидетельствует о недостаточной изученности проблемы адаптации. Так, до сих пор нет четкого и однозначного определения понятия «социальной адаптации», которое бы учитывало всю сложность и противоречивость этого явления.

Недостаточность разработок вопросов социальных взаимодействий, истоков и причин плохой социальной адаптации детей в группе свидетельствует о недостаточной изученности проблемы социальной адаптации (Т.С. Зубкова, 2004).

Используя специальные способы обучения взаимодействию (этюды, тренинги, дискуссии, игры и пр.), социальный работнику необходимо так определять их содержание, чтобы оно было адекватно реальностям быта и жизнедеятельности членов коллектива и значимо для них.

Социальному работнику необходимо создавать такую атмосферу своего взаимодействия с коллективом, которая исключала бы возникновение чувства страха перед неудачным словом или действием, способствовала бы стремлению членов коллектива к самостоятельным поискам, стимулировала бы их отказ от тривиальных способов решения проблем и ситуаций. Для этого важно постоянно демонстрировать свою уверенность в силах каждого, в его возможности искать и находить решения проблем, возникающих в процессе взаимодействия.

Социальная адаптация будет проходить с большей эффективностью, если улучшится психологический климат. Необходимо стремиться к повышения заботливости, доброжелательности в отношениях с детьми и друг другом, решать конфликты с помощью взаимной уступчивости (Л.В. Мардахаев, 2005).

Программа психологической адаптации и детей и подростков стационарного отделения центра социальной помощи семье и детям «Вега» по групповой работе реализуется с января 2011 года. Целью программы является психологическое сопровождение детей и подростков в процессе социальной адаптации и в условиях стационарного отделения.

Структура группового занятия включает следующие этапы: ритуал приветствия, разминку, основное содержание (2 - 4 упражнения), рефлексию (в рисунках), ритуал прощания. Занятия строятся на материале, близком и понятном детям, связанном с актуальными для них проблемами. Основная цель данной программ — определения уровня тревожности и уровня присутствующих страхов в процессе социальной адаптации в учреждении, коррекция эмоционально — личностной сферы детей и подростков, развитие навыков адекватного общения и со сверстниками и взрослыми.

Результатом групповой работы стало формирование у детей социально адаптированных поведенческих стратегий во взаимодействии и общении с другими, приобретение навыков саморегуляции эмоционального состояния.

Основным принципом работы социального работника являлась – эмоционально-личностная поддержка ребенка, непосредственно с момента его поступления в стационарный центр, в течение всего пребывания.

Программа состоит из двух подпрограмм, которые составлены с учетом возрастных особенностей адаптируемых групп, занятия проводились в комнате психологической разгрузки.

Для первой группы использовалось подпрограмма эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста С.В. Крюкова, Н.П. Слободяник «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь», групповой тренинг «Волшебный круг», направлен на проведение групповой диагностики и адаптацию ребенка среди сверстников, и вхождение в детский коллектив стационарного отделения, групповой арт — терапевтический тренинг «Маленький художник», направлен на снижение эмоционального напря-

жения, снятия тревоги, страха и неуверенности. Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки и Ф. Амен. По данной подпрограмме за отчетный период адаптировались 15 человек 8 из них прошли программу полностью, 7 человек по причине отчисления из стационарного отделения по разным причинам программу полностью не прошли.

Для второй адаптируемой группы проводились: методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки — диагностика агрессивности; диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томас; опросник для идентификации акцентуаций характера А.Е. Личко; тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки и Ф. Амен; тест Самочувствие - Активность - Настроение В.А. Доскин.

По данной подпрограмме за отчетный период адаптировались 16 человек 10 из них прошли подпрограмму полностью, 6 человек по причине отчисления из стационарного отделения по разным причинам программу полностью не прошли.

Целью специалиста по социальной работе является, сопровождение детей и подростков в процессе социальной адаптации в условиях стационарного отделения, эмоционально-личностная поддержка ребенка, непосредственно с момента его поступления в «Центр социальной помощи семье и детям «Вега», в течение всего пребывания.

Таким образом, можно сказать, что программа способствовала гармонизации отношений детей с окружающей средой, их социализации у детей формировались социально адаптированные поведенческие стратегии во взаимодействии и общении с другими, дети приобрели навыки саморегуляции эмоционального состояния. По данным программы, можно сказать о том, что у детей и подростков, которые прошли полный курс социальной адаптации, имеется положительная динамика в развитии В «Центре социальной помощи семье и детям «Вега», в стационарном отделении создаются условия для социальной адаптации детей и подростков.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Зелент С.А., Семенова Е.А. Восточно-Сибирская государственная академия образования, г. Иркутск E-mail: artemiss09@rambler.ru

В условиях глобальных изменений в области гендерных стереотипов, размывания социальных норм и утраты культурных традиций молодые люди испытывают серьезные затруднения в определении собственного взгляда на гендерную идентичность, что сказывается на выборе будущей профессии. В изучении данного вопроса мы выделяем два основных аспекта: во-первых, правильный выбор профессиональной деятельности для молодых людей является основой социализации, одним из главных решений в жизни; во-вторых, «принудительный» выбор профессии под влиянием гендерных стереотипов может привести к неудовлетворенности качеством жизни, что скажется на психологическом и соматическом здоровье человека.

Старший школьный возраст – один из ответственных периодов формирования личности, поэтому проблема профессионального развития юношей и девушек является одной из основных. Центральная задача периода взросления - поиск идентичности личности, как гендерной, так и профессиональной. Феномен профессионального самоопределения личности рассматривается в качестве важнейшей составляющей процесса общего самоопределения и представляет собой постепенное формирование комплекса личностных структур, определяющих позиции личности в профессиональной деятельности, профессиональные предпочтения и способы действий в различных ситуациях реализации своих профессиональных возможностей. Головаха Е.И., Боровикова С.А., Чистякова С.Н. рассматривают процесс профессионального выбора как одно из важнейших событий в целостном жизненном определении человека, как главную жизненную цель, определяющую собой течение всей последующей жизни субъекта. Профессиональное развитие девушек и юношей по определению имеет различия, проявляющиеся на физическом, физиологическом, психологическом, социальном уровнях развития личности. Сказанное дает основание утверждать, что актуальность изучения гендерных особенностей старшеклассников в контексте профессионального самоопределения на современном этапе развития психологической науки очевидна.

Профессиональное самоопределение – это длительный процесс согласования личностных и социальных потребностей, продолжающийся на протяжении всей жизни; процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее самореализации (Е.И. Головаха, 2011). По мнению Е.А. Климова, профессиональное самоопределение уместно понимать в общем виде как деятельность человека, обретающую то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда. Содержание деятельности предполагает построение образов желаемого будущего, цели, результата в сознании субъекта, особенности его саморегуляции, владения средствами, особенности осознания себя, своих личных качеств и своего места в системе деловых межлюдских отношений (Е.А. Климов, 2004). От того, насколько каждый человек готов обнаружить в себе профессиональные способности, соответствующие личным планам и возможностям их реализации, зависит успешное включение его в систему социально-экономических связей и его социальное самочувствие. Процесс профессионального самоопределения обусловлен расширением и углублением творческой, общественно-значимой (трудовой, познавательной, игровой, коммуникативной) деятельности личности, формированием нравственной, эстетической и экологической культуры (Н.И. Крылов, 2003) и зависит от гендерной идентичности.

С точки зрения психологов (Е.П. Ильин, И.С. Клецина, О.Л. Кустова и др.), гендерная идентичность, как одна из подструктур социальной идентичности, представляет своего рода рефлексивное отражение половой идентичности, являющейся, в свою очередь, подструктурой персональной идентичности. Половая принадлежность личности, осмысленная и трансформированная для других, через других и в общении с другими, обрастает социальными смыслами и развивается в гендерную идентичность. Гендерная идентичность включает в себя не только ролевой аспект, поведенческие проявления личности как индикаторы мужского и женского, идентификацию с группой, но и представления о себе в целом (О.Л. Кустова, 2003). Устоявшаяся на сегодняшний день классификация выделяет маскулинный, фемининный, андрогинный и недифференцированный типы, каждый из которых обладает определенным соотношением традиционно

«мужских» и традиционно «женских» качеств. В маскулинном типе сочетаются высокий уровень маскулинности и низкий — фемининности, фемининный тип характеризуется прямо противоположным сочетанием, андрогинный тип включает в себя высокий уровень проявления как маскулинных, так и фемининных качеств, а недифференцированный — низкие показатели маскулинности и фемининности. Современные исследования показывают, что социализационные возможности андрогинной личности, интегрирующей женский эмоционально-экспрессивный стиль с мужским инструментальным стилем деятельности, существенно превышают возможности развития в обществе личности, жестко следующей диктату половых ролей (Ю.В. Кобазова, 2009). С. Бэм утверждает, что андрогиния обеспечивает большие возможности социальной адаптации (С. Бэм, 2001).

Целью нашего исследования являлось изучение гендерных особенностей профессионального самоопределения старшеклассников. Исследование проводилось на базе МОУ «СОШ № 17» г. Ангарска (Иркутская область). В диагностике приняли участие 100 учащихся 10-11 классов, из них 50 юношей и 50 девушек. Диагностический комплекс включал следующие методики: «Опросник определения маскулинности и фемининности» С. Бэм, «Дифференциально-диагностический опросник» Е.А. Климова, «Опросник профессиональных предпочтений» Дж. Холланда.

По результатам проведенного исследования выявлена зависимость между профессиональными склонностями, предпочтениями и гендерной идентичностью (ДДО Е.А. Климова). Для большинства девушек фемининного типа (30%) предпочтительны профессии сферы «Человек-человек», для юношей фемининного типа также характерен выбор профессий сферы «Человек-человек» (20%). Школьники фемининного типа склонны работать с людьми, помогать им, заботится об их нуждах: быть психологами, педагогами, воспитателями и т.д. Девушки андрогонного типа преимущественно выбирали профессии сферы «Человек-человек» и «Человек – художественный образ» (40%), для большинства юношей андрогинного типа характерны профессии сферы «Человек – природа». Школьники, относящиеся к андрогинному типу предпочитают работать в сфере «Человекчеловек» и «Человек-художественный образ», это старшеклассники, которые хотят работать с людьми, а так же работать в области искусства: фотографами, дизайнерами и т.д. Для большинства девушек маскулинного типа (30%) предпочтительны профессии сферы «Человек-техника», для юношей маскулинного типа также характерен выбор профессий сферы «Человек-техника» (25%). Школьники, относящиеся к маскулинному типу, хотели бы работать с механизмами, автоматическими программами, электроникой и выбирают профессии автомеханика, программиста, инженера и т.д.

Получены значимые показатели влияния индивидуальных особенностей профессиональных интересов респондентов и их склонностей к различным направлениям деятельности в процессе гендерной социализации (Дж. Холланд). По полученным результатам отмечена средняя зависимость по степени тесноты связей в диадах и выбором учащимися физико-математических, электротехнических, юридических наук. Девушки маскулинного типа заинтересованы в изучении физико-математических, исторических наук. Юноши и девушки фепреимущественно интересуются химико-биологитипа ческими, гуманитарными науками, а также рассматривают сферу обслуживания как приоритетную для изучения. Юноши андрогинного типа выделяют несколько направлений: химию, медицину, искусство, право, педагогику, сферу обслуживания. Девушки андрогинного типа акцентировали внимание на следующих областях: химия, искусство, педагогика, сферу обслуживания. Также выявлена зависимость между показателями личностной направленности в профессиональной сфере и гендерной идентичности. Результаты изучения личностной направленности в профессиональной сфере с учетом гендерной социализации выявили следующее: у обучающихся с маскулинным типом отмечены высокие показатели по предпринимательскому типу личности (55%), у фемининного и андрогинного типов преобладают показатели артистического типа личности (55%). Для девушек фемининного типа предпочтителен артистический тип – 25%, для юношей фемининного типа характерен конвенциональный тип – 20%. Для большинства девушек и юношей маскулинного типа характерен предпринимательский тип (25% и 40% соответственно). Для 30% девушек андрогинного типа предпочтителен артистический тип профессиональной направленности.

Итак, профессиональное развитие девушек и юношей имеет гендерные особенности. Гендерная идентичность личности здесь включается в процесс профессионального самоопределения, в отождествление себя с определенной профессиональной группой, в принятие ее целей и ценностей. Девушки фемининного типа более склонны к гуманитарным специальностям, сфере обслуживания; маскулинные девушки и юноши — к специальностям, связанным с физико-математическими науками, электротехникой. У юношей и девушек андрогинного типа узкой профессиональной направленности не наблюдается, их интересы разнообразны, начиная от специальностей с химико-биологическим уклоном, сферы обслуживания, заканчивая профессиями творческих специальностей. Влияние гендерных стереотипов как одного из видов социальных стереотипов в профессиональном плане старшеклассников сказывается на выборе учащимися профессии, вуза для обучения, дальнейшего карьерного роста.

Хотя молодежь и является наиболее динамичной частью современного российского общества, тем не менее, ее гендерные представления, в основном, соответствуют существующим в массовом сознании россиян гендерным стереотипам. Наблюдаемая взаимозависимость профессионального самоопределения и гендерной идентичности свидетельствует о том, что современные социокультурные стереотипы способствуют расширению границ выбора и реализации в профессиональной деятельности. Сформированность гендерной социализации старших школьников влияет на автономность в выборе профессии, информированность в профессиональной сфере, планирование профессиональной траектории развития, адекватность принятия решения в выборе профессии. Это делает актуальной задачу гендерного воспитания старшеклассников. Цель гендерного воспитания состоит в формировании правильного понимания сути моральных норм и установок в области взаимоотношений полов, в потребности руководствоваться ими во всех сферах деятельности, развитии способности и стремления оценивать свои действия по отношению к другим людям с учетом половой принадлежности, формировании социальной ответственности во взаимоотношениях между полами у старшеклассников.

В ПОИСКАХ УТРАЧЕННОГО ВРЕМЕННОГО ПОЛЯ (СУДЬБА ОДНОЙ ИДЕИ В НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ Л.С. ВЫГОТСКОГО И Л.И. БОЖОВИЧ)

Кряжев М.Г.

Казанский государственный медицинский университет, г. Казань E-mail: kriazhev@gmail.com

В одной из своих работ Л.С. Выготский использовал новое для психологии словосочетание «временное поле», которое однако было предано забвению. Наш литературный поиск выявил только два случая упоминания о «временном поле» Выготского: в рукописи его ученицы Л.И. Божович и в статье В.П. Зинченко, который работал с этой рукописью. Но и в самих текстах Выготского «временное поле» встречается лишь дважды — в работе «Орудие и знак в развитии ребенка» (1930).

(ссылки на тексты Л.С. Выготского приводятся по: Собр. соч. в 6 т. М: Педагогика, 1982-1984).

Цитата № 1: «Создавая с помощью речи рядом с пространственным полем также и временное поле для действия... говорящий ребенок получает возможность динамически направлять свое внимание, действуя в настоящем с точки зрения будущего поля» (т. 6, с. 47).

Цитата № 2: «временное поле, создаваемое для действия с помощью речи, простирается не только назад, но и вперед... включение символических функций в операцию... создает совершенно новое психологическое поле» (т. 6, с. 49).

Закономерно возникают вопросы: Что это за временное поле такое? И почему сам Выготский больше никогда не возвращался к этой своей идее?

На первый взгляд, «временное поле» — это крайне неудачное словосочетание. Действительно, поле — это пространственный концепт, поэтому сказать о поле, что оно связано не с пространством, а со временем — это, значит, создать оксюморон, сочетание слов с противоположным значением. Эта версия могла бы объяснить, почему ни сам Выготский, ни другие авторы не стали придавать новому термину какого-либо значения.

Следует отметить, что слова о «временном поле» у Выготского находятся на одном из самых цитируемых мест. Но при ссылках на вышеприведенные цитаты «временное поле» всегда опускается. Ис-

ключением является статья В.П. Зинченко (Вопросы психологии. 1996. № 6), где 1-я цитата расценивается как превосходное описание свободного действия, даже как озарение Выготского. Этого мнения В.П. Зинченко, одного из самых авторитетных психологов, достаточно, чтобы попытаться всё же понять, что имел в виду Выготский, противопоставляя временное поле пространственному. Есть и другой мотив: концепт «пространственное поле» имеет для психологии исключительное значение, поэтому его противоположность должна быть не менее значимой.

Упомянув о «пространственном поле», Выготский, судя по всему имел, в виду концепцию Н.А. Бернштейна, где один из уровней построения движений и действий является «пространственным полем». И хотя концепция Бернштейна была опубликована уже после 1930 г., Выготский не мог не знать о ней, так как он в 20-е годы работал вместе с Бернштейном в московском Психологическом институте. Однако в концепции Бернштейна невозможно противопоставление «временное поле vs пространственное поле», однако возможна синонимия: «временное поле ≈ смысловое поле». Так может, Выготский также пришёл к этой синонимии? Эта версия правдоподобна, т.к. после 1930 г. он противопоставляет пространственному полю уже не временное, а смысловое поле.

Неясность идеи временного поля у Выготского обусловлена тем, что оно у него имеет одновременно и вербальный, и невербальный характер. Эту неоднозначность можно было бы устранить, если бы категория, соответствующая временному полю, была бы промежуточной между вербальными и невербальными категориями. И такая категория существует, это – представление. Поэтому «будущее поле» у Выготского можно трактовать как представление о будущем. Действительно, именно так Выготский выражает свою идею еще несколькими страницами раньше, до введения термина «временное поле»: «ребенок перестает действовать в непосредственно данном и наглядном пространстве... когда с планирующей помощью речи в деятельность ребенка включается как активный компонент представление о будущем» (т. 6, с.36).

Суть этого изменения Выготский неоднократно подчеркивает: «свобода поведения по отношению к ситуации», «независимость от окружающих объектов, которой лишена обезьяна, являющаяся ... «рабом зрительного поля» (т. 6, с. 36) и т.п. Что же освобождает ребенка от власти ситуации? Судя по текстам Выготского, это – об-

разы воображения: «Возможности свободного действия, которые возникают в человеческом сознании, теснейшим образом связаны с воображением (т. 2, с. 454). Вместе с тем, речь также участвует в освобождении, так как «ход развития детского воображения существенным образом связан с речью ребенка», и «при помощи речи ребенок получает возможность освободиться от власти непосредственных впечатлений» (т. 2, с. 448).

Этот характерный для Выготского (а также и для В.П. Зинченко) акцент на свободном действии понятен с учётом научного контекста 30-х гг., включающего в себя работы Курта Левина, который включил в психологическое поле «прошлое-в-настоящем» и «будущее-в-настоящем». И хотя эта идея Левина (о «временной перспективе») была опубликована только в 1931 г., Левин и Выготский могли обсуждать свои идеи еще до их публикации (они были знакомы и переписывались). Так что Выготский не мог не знать о проблеме, которую в то время решал К. Левин: как осуществляется временная интеграция?

Вообще эта «одна из самых больших загадок – собирание прошлого и будущего в настоящем» (В.П. Зинченко) – остается попрежнему актуальной. Поэтому актуальна и идея временного поля.

Согласно Левину, временная интеграция есть интеграция событийная: это «набор прошлых и будущих событий». Однако категория события не является элементарной, события не аддитивны, поэтому формула Левина («набор событий») не может быть формулой временной интеграции.

Выготский, в отличие от Левина, не считает, что прошлое и будущее становятся компонентами психологического поля непосредственно, автоматически. Реальность, которую Левин называет «будущее-в-настоящем», возникает, по Выготскому, посредством особой активности индивида, — так только и создается «актуальное будущее поле», т.е. будущее, которое представлено уже сейчас, в актуальной ситуации восприятия и действия. Но представлено оно своими посредниками — это «специальные стимулы, задача которых сводится к тому, чтобы представлять в наличной ситуации моменты будущего действия» (т. 6, с. 49). Эта игра слов вполне уместна: актуально — значит, посредством акта (включения в операцию специальных стимулов). Но что это за стимулы?

Их Выготский называет по-разному: символами, символическими функциями, символическими операциями (т. 6, с. 50). Главное же — то, что они императивны, они влияют на действия и поведение, подчиня-

ют их себе. Поэтому они тоже являются силой, которая сопоставима и конкурирует с силой влияния психологического поля Левина. Только Выготский говорит не о двух силах, а о двух полях, и у него итогом является не результирующая сила, а суперпозиция полей (пространственного и временного). Вот его «формула»: новое психологическое поле для действия = <связь> элементов настоящего и будущего = (актуально воспринимаемые элементы настоящей ситуации) + (символически представленные элементы будущего) (т. 6, с. 49).

Как известно, научная дискуссия с Левином, своим главным оппонентом была одним из главных факторов, активирующих и направляющих мысли Выготского в последние годы его жизни. Именно поэтому идея временного поля была высказана Выготским с акцентом на нейтрализацию влияния другого, психологического поля, которое, согласно, Левину, детерминирует поведение ребенка. Иными словами, Выготский на самом деле противопоставляет своё временное поле не пространственному полю Бернштейна, а психологическому полю Левина.

Здесь остается неясным только одно: так что же – речь или воображение – в этой силовой борьбе двух полей нейтрализует влияние психологического поля и делает действие свободным? У Выготского здесь нет однозначности. И именно поэтому у него получилась такой непонятной идея временного поля, с которым связана сила, освобождающая действие ребенка.

Выготский находит единственно возможное в 30-е гг. решение – системный подход. Он вводит понятие психологической системы, понимаемой им как «реальное объединение нескольких функций в их своеобразных отношениях» (т. 2, с. 451). И, как он подчеркивает, воображение — психологическая система. Она включает в себя продуцирование разных образов: и наглядных, и тех, которые лежат в основе слов, ведь «всякое слово имеет свой образ» (т. 3, с. 172).

В итоге психологическое поле действия становится суперпозицией разных образов, а не полей. Но для Выготского эта смена тональности совершенно нежелательна, ведь она уводит в сторону от его центрального положения о планирующей функции речи. Каков же психологический механизм этого планирования? Ответ на этот вопрос, как уже говорилось, Выготский находит в работе воображения, обеспечивающего представления о будущем, которые соотносятся с образами настоящего. Но тогда получается, что планирующая функция характеризует не речь, а воображение.

Нельзя сказать, что для Выготского идея планирующей функции воображения была чем-то нехороша, как раз наоборот, для него, марксиста, она имела исключительное значение, ведь это же была идея Маркса. И высказывание Маркса на эту тему — о том, что самый плохой архитектор отличается от наилучшей пчелы тем, что представляет свою цель действия — вынесено в эпиграф статьи Выготского «Сознание как проблема психологии поведения» (1925).

Вместе с тем, в «Этюдах по истории поведения» (1930) то же самое «классическое сравнение Маркса» получает принципиально иную трактовку: планирование постройки (и превосходство архитектора над пчелой) обеспечивается механизмом внутренней речи, а не воображения. И хотя это говорится в главе, написанной А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, как один из авторов книги, не может не разделять эту точку зрения, которая к тому же настолько связана с его концепцией, что именно Выготский (а не А.Р. Лурия) считается апологетом внутренней речи.

Сейчас нам совершенно понятно, почему это так. Именно на основе речи (а не воображения) может быть создан тот «сплав речи и действия», который в современной терминологии называется программой. Однако в том то и дело, что во время Выготского в категориальном аппарате психологии еще не было таких понятий, как программа и алгоритм. Поэтому Выготский мог говорить только о планирующей функции речи. Но одной этой функции недостаточно. Сегодня Выготский, кроме планирующей, учитывал бы, конечно, также и программирующую функцию речи. Но никто в 30-е гг. не смог бы этого сделать до середины XX в., пока не возникло программирование. Только после этого в психологии могла возникнуть программная метафора и, соответственно, категория программы деятельности.

Итак, надо полагать, что временное поле Выготского — «раскинутая во времени сукцессивная динамическая структура», компонентами которой являются «речевые формулы» (т. 6, с. 48) — это иными словами сформулированное понятие программы действия.

Судя по всему, для Выготского (как и для Левина) категория поля является энергетической, а не пространственной. Поэтому противопоставление разных полей — это на самом деле противопоставление разных сил. Психологическое поле Левина для Выготского — это совокупность сил порабощающих, но всё же человек может освободиться от их влияния. Что же может его освободить? Выготский ищет для этой роли соответствующую категорию и среди прочих пробует

«временное поле». Но она не проходит кастинг, т.к. не может выразить главную идею освобождения как особой активности деятеля (а не как простой суперпозиции разных силовых полей). Эта идея в отечественной психологии будет впоследствии выражена категорией программирования деятельности. Ребенок, первоначально зависимый от сил поля, освобождается от него по мере того, как у него формируется функция программирования. Если же эта функция у взрослого будет по каким-то причинам нарушена, то его поведение снова становится «полевым», как у ребенка.

И вот теперь мы можем оценить ту амплификацию идеи «временного поля», которая принадлежит Л.И. Божович. Вот цитата из её рукописи 1935 г.: «Опосредствуясь словом, мышление оказывается свободным в отношении как «пространственного поля», так и «поля временного». Все поведение становится теперь волевым в противоположность первичному — «полевому» — поведению» (Божович Л.И. Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование) // Культурно-историческая психология. №1. 2006. С. 75).

Как можно видеть, Божович трактует идею «временного поля» прямо противоположным способом, чем её учитель. У Божович это не освобождающая, а порабощающая сила, от влияния которой также нужно освободиться. И это не ошибка, а просто иная концептуализация термина временного поля, так и не получившего у Выготского никакого определенного содержания. Но после того, как Левин сформулировал свой тезис — о том, что «психологическая ситуация включает в себя не только набор непосредственно воспринимаемых фактов, но и определенный набор прошлых и будущих событий», — категория временного поля могла быть интерпретирована только как некоторая ситуационная переменная, влияние которой делает поведение «полевым». Однако освобождение от этого влияния Божович видит не в плоскости борьбы между разными ситуационными переменными (как считал Выготский), а в противопоставлении им переменных, относящихся к личности.

Эта проблема соотношения ситуационных и личностных детерминант поведения впоследствии в мировой психологии станет центральной. В отечественной же психологии 30-х гг. идея о том, что психологическому полю надо противопоставить личность, а не деятельность (и даже не субъекта деятельности), — это было революционным поворотом. И здесь мы должны отдать должное не только ге-

ниальному прозрению Божович, но и её смелости как учёного, ведь в эпоху антииндивидуалистической идеологии она не побоялась разрабатывать проблему личности не по Марксу, т.е. не редуцируя понятие личности к «совокупности общественных отношений».

Не столько психическое (формирование высших психических функций), сколько личностное развитие характеризует онтогенез, эта центральная идея Л.И. Божович остаётся актуальной и для современной психологии – как отечественной, так и зарубежной.

К ПРОБЛЕМЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СЕМЕЙНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ МОЛОДЕЖИ

Кокорина М.А, Барсукова А.В., Семёнова Е.А. Восточно-Сибирская государственная академия образования, г. Иркутск

E-mail: maria-shik@yandex.ru

Проблема укрепления брака и семейных отношений приобретает важнейшее государственное значение в связи с проблемой рождаемости. Социально-психологический климат в семье определяет устойчивость отношений в браке, оказывает влияние на рождение и развитие детей. Семья – важнейший из институтов социализации, сопровождающий человека в течение всей его жизни (Б.Ю. Шапиро, 1988). мнению исследователей, занимающихся проблемами семьи (И.М. Балинский, И.А. Бубнова, А.И. Захаров, В.Я. Титаренко и др.), семья может выступать в качестве положительно или отрицательно действующего фактора. Каждая семья представляет собой малую социально-психологическую группу, которая складывается на основе глубоко интимных и доверительных отношений между супругами, родителями и детьми. Её социальная активность, структура, нравственно-психологическая атмосфера зависят не только от общих условий и закономерностей, но и от тех специфических обстоятельств, в которых семья формируется, живёт и функционирует. Психологический климат в семье не является чем-то неизменным, его создают члены семьи, от их усилий зависит, насколько он будет благоприятным, а также возможность установления удовлетворяющих обе стороны взаимоотношений (В.И. Косачева, 1990).

В психологии традиционны исследования, посвященные изучению проблем внутрисемейных отношений (Ю.Е. Алешина, Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, О.В. Егорова, Л.Я. Гозман, Е.В. Зырянова, В. Сатир и других). Изучение данных проблем, так же выявление значимых факторов, влияющих на удовлетворенность браком, сегодня как никогда востребованы. Актуальность и значимость исследований в этой области диктуется существующей демографической обстановкой. Несмотря на то, что институту семьи и брака присущи стереотипность и преемственность традиций, необходимо признать, что современная семья имеет существенные отличия от семьи, к примеру, 80-х годов двадцатого века. Для решения проблем семьи, профилактических, коррекционных мероприятий необходимы научно обоснованные исследования семьи и внутрисемейных отношений в их сегодняшнем звучании.

Проблема удовлетворенности семейно-брачными отношениями современных супругов является актуальной, так как роль семьи несопоставима ни с какими другими социальными институтами по силе влияния на развитие личности и её психическое состояние. Семья способствует раскрытию индивидуальности, творческих возможностей, позитивных установок, достижению общественно-значимых целей и самореализации личности. Она выступает как институт нравственного влияния, которое человек ощущает на протяжении всей своей жизни. Полноценные семьи выполняют терапевтическую функцию для своих членов, помогая им преодолеть сложные жизненные ситуации.

Удовлетворенность семейно-брачными отношениями — это результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт (действительный или символический) в данной сфере деятельности (Л.Я. Гозман, 1987). Часто употребляемыми синонимами термина «удовлетворенность браком» являются «успешность брака», «сплоченность семьи», «совместимость супругов» и др. В зарубежных трудах можно также встретить различные модели удовлетворенности браком: «теория компенсации» Беркла, «теория эмпатии» Фута и Котрела, «теория равновесия» Ньюкомба, теория Уолисса и Кларка «компенсаторности», которое означает степень, в которой удовлетворенность одними аспектами брачносемейных отношений возмещает неудовлетворенность другими; модель «качества брака» Р.Л. Левиса и Дж.Б. Спаниера, выделившие

добрачные, социально-экономические и внутрисупружеские факторы. Многие из авторов считают, что чем больше у супругов социальных и личностных ресурсов для адекватного функционирования брака, тем выше последующее качество брака.

А.Н. Волкова считает, что на супружескую совместимость позитивное влияние оказывают такие социологические характеристики, как: высокий уровень образования, отсутствие разницы в образовании супругов и хорошие жилищные условия (А.Н. Волкова, 1989). Согласно К. Витеку, трудовая стабильность тоже влияет на качество брака: каждый пятый брак опрошенных, сменивших профессию, был как-то разлажен. Предполагается, что люди, меняющие место работы, отличаются неустойчивостью, неспособностью наладить нормальные отношения, что проявляется как на работе, так и в семье. Среди критериев успешного брака ученые называют: влияние и особенности восприятия межличностного партнера, ИХ характерологические и личностные особенности, согласованность ценностей, стили выражения и разрешения конфликта, связанные с гендерными различиями, а также удовлетворенность потребностей супругов.

Важным фактором успешности межличностных отношений супругов является наличие в их общении общих символов, которые могут выступать в самой разной форме, например: свой, никому другому непонятный язык; наличие ласковых прозвищ и обращений; семейные традиции и обряды и др. Чем чаще успешное межличностное общение между супругами, тем лучше их межличностные отношения в целом. Это значит, что счастливые пары достаточно часто беседуют и оценивают разговоры как по-настоящему задушевные, доверительные, являющиеся для них свидетельством их единства и взаимопонимания. В благополучных браках через межличностное общение супруги постоянно подтверждают свое сходство в восприятии супружеских идей, а также позиций, занимаемых ими в семье в целом, и тех функций и обязанностей, которые каждый из них выполняет ежедневно.

Важнейшей характеристикой благополучных супружеских отношений является наличие между супругами глубокого взаимопонимания. Это означает, что партнеры принимают и не осуждают взгляды и поведение другого, даже если оно не во всем соответствует их собственному, им не требуется что-то объяснять в себе другому, или оправдываться. Межличностное общение супругов тем успешнее, чем больше взаимной эмпатии они проявляют в нем; без сопереживания, сочувствия, соучастия успешное межличностное общение между супругами невозможно.

Все множество факторов, которые могут осложнить формирование внутрисемейной коммуникации на начальной фазе развития семьи, можно свести к следующим: несформированная идентичность, низкая самооценка и связанное с ними компенсаторное поведение, и вытекающая из этого проблема установления внешних границ семьи и внутрисемейных подсистем. Родители могут воздействовать на формирование «Я-образа» и самооценку ребенка. Не только внушая старшекласснику свой собственный образ и свое отношение к нему, но и «вооружая» старшеклассника конкретными оценками и стандартами выполнения тех или иных действий, целями, к которым стоит стремиться, идеалами и эталонами, на которые стоит равняться, планами, которые необходимо реализовывать. Уровень самооценки ребенка, ее адекватность во многом зависит от стиля детскородительских отношений, от особенностей внутрисемейной коммуникации.

В.В. Кришталь изучал причины и механизмы нарушений супружеской коммуникации (В.В. Кришталь, 2002). Нарушения межличностной коммуникации в семье могут выступать в качестве существенного источника психической травматизации личности, прежде всего в силу того, что приводят к развитию конфликтных взаимоотношений в семье. В соответствии с этим помощь супругам с нарушенной коммуникацией должна представлять собой систему, учитывающую состояние каждого из компонентов общения. Основные направления коррекции процесса коммуникации в семье - это психотерапевтические мероприятия, направленные на осознание места коммуникации в семье и ликвидацию нарушений («пробелов») эмпатии. Психокоррекционная работа по развитию взаимоотношений в семье направлена не только на гармонизацию межличностных отношений между супругами, на оптимизацию детско-родительских отношений, но и на удовлетворенность семейно-брачными отношениями молодежи.

БИОГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ Л. И. БОЖОВИЧ О ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Коробова А.О.

Восточноукраинский национальный университет им. В. Даля, г. Луганск, Украина

E-mail: korobova.nastya92@gmail.com

Постановка проблемы. Ребенок, поступающий в школу, должен быть готов не только к усвоению знаний, но и к тому новому образу жизни, к тому новому отношению к людям и к своей деятельности, которые связаны с переходом к школьному возрасту. Формирование личности ребенка происходит под влиянием социума. Психическое развитие ребенка, формирование его личности может быть понятно лишь в рамках его социализации.

Социализация - понятие, широко использующееся в современной психолого-педагогической науке, содержание которого далеко не однозначно. Согласно определению Л. Чайльда это наука о процессе превращения индивидуума со всеми его врожденными задатками и потенциальными возможностями в члена современного ему общества, происходящем под влиянием воздействий социальных условий и воспитания (И.Л. Божович, 1968).

Изложение основного материала. К концу дошкольного возраста ребенок уже способен сознавать себя и то положение, которое он занимает в жизни. На этой основе возникает внутренняя позиция. Ребенок начинает воспринимать и переживать себя в качестве «социального индивида», и у него возникает потребность в новой жизненной позиции и в общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию.

По мнению Л.И. Божович, кризис 7 лет – это период рождения социального «я» ребенка. Происходит дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка. Ему свойственно стремление получать обратную связь от взрослого в виде оценки его действий, разбора и анализа полученного результата. В этом возрасте ребенок активно учится навыкам социального поведения. Учебная деятельность выходит на первое место (игра — на задний план) и становится определяющим развитие ребенка, которое все больше вплетается в социальный контекст. Школьная успеваемость является важным критерием оценки ребенка как личности со стороны взрослых и сверстников. Мышление переходит от наглядно-образного к словесно-логическому, становится доминирующей функцией. Это центральное новообразование этого периода, а также развитие чувства компетентности (или полноценности в противоположность комплексу неполноценности).

Большие изменения происходят в младшем школьном возрасте в отношениях детей друг к другу. В этот период у них возникают коллективные связи, начинают формироваться общественное мнение, требовательность друг к другу, взаимная оценка. На этой основе у них начинает определяться направленность личности, происходит довольно интенсивное усвоение нравственных требований, появляются новые нравственные чувства и потребности. Общая учебная деятельность создает у школьников и общую учебную целеустремленность (Л.С. Выготский, 1974).

Наблюдения показывают, что уже к концу обучения в первом классе дети способны воспринимать учебные задачи, как стоящие перед всем классом. Они уже замечают, кто из детей мешает работать, кто хорошо усваивает учебный материал, кто плохо. Учебная деятельность постепенно становится той совместной деятельностью, на основе которой завязываются детские отношения: возникают и взаимная требовательность и взаимопомощь. Конечно, эти отношения выходят далеко за рамки учебной деятельности, и тем не менее их характер несет на себе отпечаток тех деловых связей, которые возникают в процессе учения.

Постепенно среди школьников возникают интересы, связанные с делами класса, с внеклассной работой, с общественной жизнью школы, а к концу младшего школьного возраста и с интересами школьной организации. Иначе говоря, школьники начинают жить многообразной совместной жизнью, наполненной общими интересами, стремлениями, радостями и печалями.

Эта сложная и содержательная жизнь детского коллектива управляется определенными правилами общественного поведения. Такая организация коллектива класса практически ставит ребенка перед необходимостью считаться с другими людьми, усваивать нормы и правила общественной морали и руководствоваться ими в своем поведении.

В связи с этим у детей младшего школьного возраста появляется общественная направленность личности, заинтересованность делами других детей, делами класса. Вначале общественная направленность младшего школьника выражается лишь в стремлении ребенка к обществу сверстников, в желании делать все сообща, делать то, что делают другие. Но постепенно эта направленность приобретает более развитые формы. Дети начинают чувствовать себя частицей общего организованного целого (Л.И. Божович, 1972).

В первом классе у школьников еще нет ясно выраженной избирательности при выборе товарища. Отношения завязываются на основе внешних обстоятельств: дружат дети, сидящие на одной парте, живущие на одной улице и т. п. Иногда более близкие отношения завязываются во время совместных учебных занятий или совместной игры. Но как только заканчивается совместная деятельность, распадаются и те отношения, которые возникали на ее основе. Однако к концу этого возраста появляется избирательное отношение к товарищам и определенные требования к его личным качествам.

Вся эта сложная система отношений в классе формирует у детей не только умение считаться с другими людьми, видеть их нужды, учитывать их интересы; у них возникает стремление, направленное на удовлетворение этих нужд и потребностей. Наличие общественной направленности личности ребенка является одной из предпосылок усвоения им тех требований, которые ему предъявляются со стороны детского коллектива.

Однако усвоение этих требований определяется и еще одним обстоятельством, заключающимся в следующем: сложная и многообразная жизнь учащихся в классе требует и достаточно сложной ее организации. Поэтому иногда, начиная уже с первого года обучения, в классе появляются «уполномоченные детского коллектива»; старосты, санитары, ответственные по рядам и пр. Они выполняют функцию организаторов и руководителей, а это значит, что между детьми возникают, по выражению А.С. Макаренко, «отношения деловой зависимости». В коллективе школьников, утверждает он, нет и не может быть «равностояния»; здесь складывается целая система зависимостей, в которой каждый ребенок занимает свое определенное место. По нашим данным, место, занимаемое ребенком в классе, определяется, однако, не только тем общественным поручением, которое он получает от коллектива, но и тем, как он учится, его способностями, наклонностями, характером (Л.И. Божович, 1968).

Благодаря появлению у детей младшего школьного возраста общественной направленности, они начинают активно стремиться найти свое место в коллективе, завоевать авторитет среди товарищей и их уважение. Однако, для того чтобы удовлетворить эти стремления, учащиеся вынуждены считаться с общественным мнением коллектива, подчиняться принятым в коллективе правилам и традициям. Усвоение этих правил общественного поведения и является основой для формирования нравственных чувств и стремлений в младшем школьном возрасте.

В начальных классах школы дети не только усваивают нравственные требования, предъявляемые учителем, но и создают свои собственные нормы поведения, регулирующие товарищеские взаимо-отношения в классе. Кроме того, на этой основе в некоторых классах может возникать собственное общественное мнение, отличное от того, какое хочет воспитать учитель. При этом наблюдения показывают, что мнения товарищей, их требования и оценки скорее и легче усваиваются и часто оказывают большее влияние на каждого отдельного ученика, чем мнение учителя.

Таким образом, в данной концепции Л.И. Божович акцент делается не на воспитании внешних форм поведения, а на преобразовании внутренней структуры личности, ее потребностно-мотивационной сферы, ее направленности. Воспитание, согласно позиции исследователя, есть процесс, в результате которого переживание «высших чувств» (нравственных, эстетических, интеллектуальных) приобретает форму самодвижения.

Выводы. Лидия Ильинична подчеркивала роль детского коллектива в формировании личности, необходимость учитывать «социальный статус ребенка», его самочувствие в коллективе, особенности его взаимоотношений со сверстниками. В процессе многолетней работы Л.И. Божович и ее сотрудниками была выстроена целостная система конкретных практических рекомендаций для педагога, воспитателя. Важнейшая составляющая этой системы – принцип: не только требовать от воспитанника определенного поведения, но и помогать ему овладеть данной формой поведения. Исходная мысль: существует элементарное дидактическое правило: сначала научить чему-либо, а потом уже требовать, контролировать, оценивать результаты научения. Научно-практическая работа коллектива, руководимого Л.И. Божович, и была направлена на реализацию этого принципа.

Л.И. Божович фактически создала модель личностно-развивающего обучения — обучения, в процессе которого приобретаемые школьником знания становятся личностно-значимыми, а целью является формирование личности в подлинном смысле этого слова.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ Л. И. БОЖОВИЧ О ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Коробова А. О.

Восточноукраинский национальный университет им. В. Даля, г. Луганск, Украина E-mail: korobova.nastya92@gmail.com

Постановка проблемы. Ребенок, поступающий в школу, должен быть готов не только к усвоению знаний, но и к тому новому образу жизни, к тому новому отношению к людям и к своей деятельности, которые связаны с переходом к школьному возрасту. Формирование личности ребенка происходит под влиянием социума. Психическое развитие ребенка, формирование его личности может быть понятно

Социализация – понятие, широко использующееся в современной психолого-педагогической науке, содержание которого далеко не однозначно. Согласно определению Л. Чайльда это наука о процессе превращения индивидуума со всеми его врожденными задатками и потенциальными возможностями в члена современного ему общества, происходящем под влиянием воздействий социальных условий и воспитания (И.Л. Божович, 1968).

лишь в рамках его социализации.

Изложение основного материала. К концу дошкольного возраста ребенок уже способен сознавать себя и то положение, которое он занимает в жизни. На этой основе возникает внутренняя позиция. Ребенок начинает воспринимать и переживать себя в качестве «социального индивида», и у него возникает потребность в новой жизненной позиции и в общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию.

По мнению Л.И. Божович, кризис 7 лет — это период рождения социального «я» ребенка. Происходит дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка. Ему свойственно стремление получать обратную связь от взрослого в виде оценки его действий, разбора и анализа полученного результата. В этом возрасте ребенок активно учится навыкам социального поведения. Учебная деятельность выходит на первое место (игра — на задний план) и становится определяющим развитие ребенка, которое все больше вплетается в социальный контекст. Школьная успеваемость является важным критерием оценки ребенка как личности со стороны взрослых и сверстников. Мышление переходит от наглядно-образного к словесно-логическому, становится доминирующей функцией. Это центральное новообразование этого периода, а также развитие чувства компетентности (или полноценности в противоположность комплексу неполноценности).

Большие изменения происходят в младшем школьном возрасте в отношениях детей друг к другу. В этот период у них возникают коллективные связи, начинают формироваться общественное мнение, требовательность друг к другу, взаимная оценка. На этой основе у них начинает определяться направленность личности, происходит довольно интенсивное усвоение нравственных требований, появляются новые нравственные чувства и потребности. Общая учебная деятельность создает у школьников и общую учебную целеустремленность (Л.С. Выготский, 1974).

Наблюдения показывают, что уже к концу обучения в первом классе дети способны воспринимать учебные задачи, как стоящие перед всем классом. Они уже замечают, кто из детей мешает работать, кто хорошо усваивает учебный материал, кто плохо. Учебная деятельность постепенно становится той совместной деятельностью, на основе которой завязываются детские отношения: возникают и взаимная требовательность и взаимопомощь. Конечно, эти отношения выходят далеко за рамки учебной деятельности, и тем не менее их характер несет на себе отпечаток тех деловых связей, которые возникают в процессе учения.

Постепенно среди школьников возникают интересы, связанные с делами класса, с внеклассной работой, с общественной жизнью школы, а к концу младшего школьного возраста и с интересами школьной организации. Иначе говоря, школьники начинают жить многообразной совместной жизнью, наполненной общими интересами, стремлениями, радостями и печалями.

Эта сложная и содержательная жизнь детского коллектива управляется определенными правилами общественного поведения. Такая организация коллектива класса практически ставит ребенка перед необходимостью считаться с другими людьми, усваивать нормы и правила общественной морали и руководствоваться ими в своем поведении.

В связи с этим у детей младшего школьного возраста появляется общественная направленность личности, заинтересованность делами других детей, делами класса. Вначале общественная направленность младшего школьника выражается лишь в стремлении ребенка к обществу сверстников, в желании делать все сообща, делать то, что делают другие. Но постепенно эта направленность приобретает более развитые формы. Дети начинают чувствовать себя частицей общего организованного целого (Л.И. Божович, 1972).

В первом классе у школьников еще нет ясно выраженной избирательности при выборе товарища. Отношения завязываются на основе внешних обстоятельств: дружат дети, сидящие на одной парте, живущие на одной улице и т. п. Иногда более близкие отношения завязываются во время совместных учебных занятий или совместной игры. Но как только заканчивается совместная деятельность, распадаются и те отношения, которые возникали на ее основе. Однако к концу этого возраста появляется избирательное отношение к товарищам и определенные требования к его личным качествам.

Вся эта сложная система отношений в классе формирует у детей не только умение считаться с другими людьми, видеть их нужды, учитывать их интересы; у них возникает стремление, направленное на удовлетворение этих нужд и потребностей. Наличие общественной направленности личности ребенка является одной из предпосылок усвоения им тех требований, которые ему предъявляются со стороны детского коллектива.

Однако усвоение этих требований определяется и еще одним обстоятельством, заключающимся в следующем: сложная и многообразная жизнь учащихся в классе требует и достаточно сложной ее организации. Поэтому иногда, начиная уже с первого года обучения, в классе появляются «уполномоченные детского коллектива»; старосты, санитары, ответственные по рядам и пр. Они выполняют функцию организаторов и руководителей, а это значит, что между детьми возникают, по выражению А.С. Макаренко, «отношения деловой зависимости». В коллективе школьников, утверждает он, нет и не мо-

жет быть «равностояния»; здесь складывается целая система зависимостей, в которой каждый ребенок занимает свое определенное место. По нашим данным, место, занимаемое ребенком в классе, определяется, однако, не только тем общественным поручением, которое он получает от коллектива, но и тем, как он учится, его способностями, наклонностями, характером (Л.И. Божович, 1968).

Благодаря появлению у детей младшего школьного возраста общественной направленности, они начинают активно стремиться найти свое место в коллективе, завоевать авторитет среди товарищей и их уважение. Однако, для того чтобы удовлетворить эти стремления, учащиеся вынуждены считаться с общественным мнением коллектива, подчиняться принятым в коллективе правилам и традициям. Усвоение этих правил общественного поведения и является основой для формирования нравственных чувств и стремлений в младшем школьном возрасте.

В начальных классах школы дети не только усваивают нравственные требования, предъявляемые учителем, но и создают свои собственные нормы поведения, регулирующие товарищеские взаимоотношения в классе. Кроме того, на этой основе в некоторых классах может возникать собственное общественное мнение, отличное от того, какое хочет воспитать учитель. При этом наблюдения показывают, что мнения товарищей, их требования и оценки скорее и легче усваиваются и часто оказывают большее влияние на каждого отдельного ученика, чем мнение учителя.

Таким образом, в данной концепции Л.И. Божович акцент делается не на воспитании внешних форм поведения, а на преобразовании внутренней структуры личности, ее потребностно-мотивационной сферы, ее направленности. Воспитание, согласно позиции исследователя, есть процесс, в результате которого переживание «высших чувств» (нравственных, эстетических, интеллектуальных) приобретает форму самодвижения.

Выводы. Лидия Ильинична подчеркивала роль детского коллектива в формировании личности, необходимость учитывать «социальный статус ребенка», его самочувствие в коллективе, особенности его взаимоотношений со сверстниками. В процессе многолетней работы Л.И. Божович и ее сотрудниками была выстроена целостная система конкретных практических рекомендаций для педагога, воспитателя. Важнейшая составляющая этой системы — принцип: не только требовать от воспитанника определенного поведения, но и помогать ему

овладеть данной формой поведения. Исходная мысль: существует элементарное дидактическое правило: сначала научить чему-либо, а потом уже требовать, контролировать, оценивать результаты научения. Научно-практическая работа коллектива, руководимого Л.И. Божович, и была направлена на реализацию этого принципа.

Л.И. Божович фактически создала модель личностно-развивающего обучения — обучения, в процессе которого приобретаемые школьником знания становятся личностно-значимыми, а целью является формирование личности в подлинном смысле этого слова.

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДОЛОГИИ И ПСИХОТЕХНИКИ В СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ 1920-1930-Х ГГ.

Костригин А.А., Стоюхина Н.Ю. Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Н.Новгород E mail: artdzen@gmail.com, natast0@rambler.ru

В советской психологии (1920-1930-е гг.) большое значение имели прикладные области науки: педология и психотехника. Судьба их неоднозначна— совершались передовые для того времени исследования, двигая психологию вперед, однако конец их был трагичен: запрещение каких-либо исследований и практик в области педологии и психотехники по постановлению правительства.

Помимо собственно педологических и психотехнических работ, некоторых психологов 1920-х годов интересовали проблемы на стыке этих наук, и даже их взаимоотношения. В нашем кратком обзоре мы хотим остановиться как раз на этом вопросе — взаимодействия педологии и психотехники, четко прозвучавшем на Первом Всероссийском педологическом съезде (1927-1928 гг.).

На пленарном заседании В.М. Бехтерев и Л.Л. Васильев в своем докладе «Основные положения рефлексологии труда в связи с педологией» (Основные проблемы педологии в СССР, 1928), основываясь на рефлексологической точке зрения в отношении трудовой деятельности, утверждали, что в школе обязательно должно присутствовать трудовое воспитание. Они объясняли механизмы трудовых актов как явления,

которые формируются под влиянием принципов сочетательных рефлексов и доминанты. Учитывая то, что все новые трудовые акты и навыки подчиняются законам возникновения и развития сочетательных рефлексов, а осуществление конкретного трудового акта имеет доминантную природу, т.е. осуществляется при помощи явлений подкрепления основной доминанты и затормаживания «сторонних» рефлексов, авторы утверждали, что трудовое воспитание в школе является «важным условием развития всех видов активности учащихся и одним из главных стимулов для их общего развития» (там же).

Выступая с докладом «Проблемы педологии детского труда» (там же), В.В. Белоусов, в свою очередь, показывал, что задача педологии заключается не только в изучении личности ребенка, но и в развитие его способностей, в разработке рациональной организации трудовой среды, трудового режима, характера заданий, физкультуры и т.д., а также в предоставлении методического пособия для педологов-педагогов.

Отмечая социальную принадлежность трудовой деятельности, Белоусов утверждает, что труд определяет уравновешивание нашего организма во внешнем окружающем нас трудовом обществе, что несет в себе воспитывающее значение труда для детей. По его мнению, труд детей должен быть такой же обязательной вещью, что и письменная грамотность.

Объясняя механизм образования, развития и функционирования трудового процесса, Белоусов говорит, что труд необходимо рассматривать с рефлексологической точки зрения. Это означает, что «всякий труд есть совокупность условно-ассоциативных рефлексов, т.е. условных рефлексов, функционально объединяющих собой несколько участков коры больших полушарий» (там же). Описывая особенности воспитания условно-трудовых рефлексов, Белоусов считает, что при этом необходимо учитывать следующее: «нормально бодрое состояние» обучающегося; такое планирование формирования условно-трудового рефлекса, при котором он должен предшествовать безусловному или прочно сформированному условному рефлексу; следование принципу — от иррадиации раздражения известного пункта коры больших полушарий к концентрации; учет окружающей обстановки.

Не менее важным Белоусов считает указание обучающемуся реализацию трудового процесса и конечную цель обучения, а также предоставлять ему некоторую свободу в выборе приемов осуществления этого трудового процесса.

Также Белоусов предлагает изменить представление о значении и содержании физкультуры, отдыха и досуга. Физкультуру, по его мнению, необходимо проводить «в течение 24-х часов детского дня в строгом соответствии с общетрудовым режимом» (там же). Отдых рассматривается им как процесс восстановления затраченной энергии организма. Досуг же, по мнению Белоусова, должен быть «светотенью работы».

Итогом его статьи является рекомендация необходимости введения курса педагогики труда детей и подростков в педагогических ВУЗах и техникумах, составления руководств по этому предмету для преподавателей и учебных пособий для детей, а также изготовления рациональных орудий труда детей и подростков.

В выступлении И.Г. Розанова на тему «Очередные вопросы педологии труда, выдвигаемые практикой социального воспитания» (там же) определяются направления педологических и психотехнических исследований и выдвигаются задачи педологии. Разделяя труд на четыре главные отрасли приложения: бытовой труд (дети и подростки с 7 лет), производственный труд (подростки с 15 лет), технический, конструктивный труд (игрового порядка), общественнополезный труд, Розанов считает необходимым выдвинуть работу в следующих областях:

- рационализация детского бытового труда, куда входит определение допустимых напряжений в труде, расчет и конструкция нормальных инструментов для домашнего труда;
- рационализация производственного труда детей и подростков, куда входит педологический анализ и гигиеническая нормировка обстановки и процесса труда подростков, нормировка допустимых напряжений, конструкции рациональных инструментов, педологическое обоснование программ по труду для разных детей;
- изучение технической деятельности детей, в целях содействия ее развитию конструктивного творчества и изобретательства детей и подростков;
- рационализация общественно необходимого труда, в которую входит исследование заданий общественно-полезного труда, нормировка организационных форм, постановка общественно-полезного труда так, чтобы он содействовал росту и укреплению коллективных связей между детским и взрослым населением.

Розанов утверждает, что педология должна помочь определению места разных видов труда, взаимодействия и связи между умствен-

ным и физическим трудом, основанном на понимании биологической природы труда, на изучении трудового процесса, как социального процесса, и его организационных форм.

Таким образом, И.Г. Розанов так определяет задачи педологии:

- 1. Анализ трудовых процессов детей и подростков;
- 2. Изучение типов их труда.
- 3. Организация работы по изучению труда, т.е. создание центра, где бы исследовался детский труд.

Через два года Л.С. Выготский в докладе «Педология и психотехника», сделанном на совместном заседании секции психотехники Коммунистической Академии и психотехнического общества 21 ноября 1930 года (Л.С. Выготский, 2010), поднимает вопрос о сравнении этих двух дисциплин. Вместо поиска оснований для различения, он предлагает рассматривать вопрос об их взаимоотношении.

Чтобы наиболее четко исследовать эту проблему, по мнению Выготского, необходимо рассмотреть следующие вопросы: что такое педология, почему она возникла и почему прекратила свое существование, а также рассмотрение взаимоотношений между педологией и психологией.

Отдавая дань Америке, где педология возникла, вобрав в себя «весь ход развития детской психологии, психологии и анатомии детского возраста» и такую область исследования, которую тогда называли наукой о ребенке, причиной ее исчезновения на Западе Л.С. Выготский считает ошибочный «методологический базис», на котором строилась эта наука. Педология строилась на радикальном эмпиризме, который пренебрегал методологической проверкой. Таким образом, отсутствие надежного методологического фундамента явилось непреодолимой проблемой для зарубежной педологии.

Предлагая вариант такой методологии, Выготский говорит о том, что педология может оформиться «лишь на основе диалектикоматериалистического понимания своего предмета» (там же). В этом предмете обязательно должны присутствовать 2 признака, которые и будут его определять:

- целостность, т.е. необходимо изучать внутреннюю структуру, внутренние связи детского развития, онтогенеза, который рассматривается в целом;
- развитие как объяснительный принцип, или даже, «развитие как прямой объект исследования», и его внутренняя закономерность.

Но в чем же связь между педологией и психотехникой? Ведь психотехника и педология — это две самостоятельные науки, которые обладают собственные объектами и собственными методами исследования. Однако они связаны методологически и практически.

Это выражается в следующих двух положениях. Во-первых, детская психология, находясь в системе марксистких наук, развивается как одна из педологических дисциплин, т.е. детская психология должна исходить из общих законов жизни ребенка и его развития.

А во-вторых, в свою очередь, педология может использовать знания из психологии, особенно из детской психологии, а также психологический метод исследования.

Педология, изучая процесс развития ребенка, естественно, имеет дело с явлениями психологии, а эти явления изучаются именно психологическим методом.

Таким образом, педология и психология изучают один и тот же объект, но исследуют в одном и том же объекте его разные стороны.

Наконец, установив, как относятся друг к другу психология и педология, Выготский переходит к последнему вопросу своей статьи – к вопросу об отношении педологии и психотехники.

Выготский указывает на два момента взаимодействия педологии и психотехники. Во-первых, психотехника детского возраста должна определить себя как педологическую дисциплину, т.к. в этом случае объектом исследования выступает ребенок. Из этого мы получаем педологическую психотехнику.

С другой стороны, когда педология касается проблем воздействия, вопросов профессионального развития, трудовой подготовки детей и подростков, основной дисциплиной является общая психотехника.

Таким образом, Выготский заключает, что «педология и психотехника не могут друг без друга», поэтому им обязательно нужно сближаться.

Заключение

Анализируя положения изложенных взглядов на взаимодействие педологии и психотехники, можно утверждать, что взаимоотношения этих наук — очень тесное, что они постоянно используются друг другом при изучении ребенка и его трудовой деятельности. Некоторые авторы прямо выдвигали термин, определяющий своеобразное слияние этих наук, - педология труда. Но, несмотря на это, остается еще много вопросов, которые требовали разработки и исследования.

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА У ПОДРОСТКОВ (15 – 17 ЛЕТ)

Котова Л.С.

ЧОУ ВПО «Академия социального образования», г.Казань

Одиночество — это переживание, вызывающее комплексное и острое чувство, которое выражает определенную форму самосознания, и показывающее раскол основной реальной сети отношений и связей внутреннего мира личности.

Наиболее остро выражена эта проблема в юности, а впервые одиночество осознается человеком в подростковом возрасте. Это связано, прежде всего, с развитием рефлексии в этом возрасте и переходом на новый уровень самосознания, с усилением потребностей в самопознании, принятии и признании, общении и обособлении, с кризисом самооценки. В переходном возрасте меняется представление о содержании таких понятий, как «одиночество» и «уединение». Дети обычно трактуют их как некое физическое состояние («нет никого вокруг»), подростки же наполняют эти слова психологическим смыслом, приписывая им не только отрицательную, но и положительную ценность.

Переориентация общения с родителей и значимых взрослых на ровесников делает проблему взаимоотношений с последними весьма животрепещущей, а иногда и очень болезненной. Если подросток в общении с друзьями и одноклассниками не получает принятия, признания и эмоционального отклика, если не удовлетворяются его потребности в социальном единении и самоутверждении, то у него возникает чувство одиночества.

Как известно, другой психологически обоснованной потребностью в подростковом возрасте является потребность в уединении, поскольку только наедине с самим собой подросток может осмыслить и «переварить» происходящие с ним изменения, оценить себя и свои отношения, определить линию своего поведения и свою позицию.

Одиночество можно рассматривать как состояние человека, сознающего факт своей отстраненности и отчужденности от мира других людей. Отчужденность человека от других людей может быть следствием и реального отсутствия круга общения и значимых связей, и восприятия человеком своих социальных контактов как неудовлетворительных. Резкое преобладание потребности в уединении является тревожным признаком и приводит к состоянию хронического одиночества. Иными словами, постоянное желание подростка быть в одиночестве служит сигналом того, что что-то не так в его взаимоотношениях со сверстниками, а возможно, и во внутреннем мире.

В данном конкретном исследовании мы попытались проследить связь значимого для подростка переживания одиночества со сформированными у него предпосылками самостоятельности. Считаю, что особенностями переживания одиночества по-разному определяются перспективы развития подростка, и что эти особенности, в свою очередь, сами зависят от степени осознания и обращенности к своим ресурсам и возможностям. Переживание одиночества может стать ситуацией, способствующей развитию человека, стимулирующей появление рефлексии по поводу собственной жизни и перспектив своего развития. Но одиночество может переживаться и осознаваться как непродуктивное негативное эмоциональное состояние, которое даже может завести подростка в тупик (суицид).

Цель исследования стало выявление основных причин возникновения чувства одиночества у подростков. Объект исследования — учащиеся в возрасте 15 — 17 лет. Предмет исследования — причины возникновения чувства одиночества уподростков. Гипотеза исследования — возникновение чувств одиночества связаны с недостаточным развитием регуляторного опыта.

Для выявленияосновных причин возникновения чувства одиночества у подростков нами использовались следующие методики:

- 1. Опросник «Одиночество» (модифицированная шкала измерения одиночества UCLA).
 - 2. Методика «Склонность к одиночеству».
 - 3. Опросник «Умеешь ли ты общаться?».
- 4. Метод изучения продуктов деятельности учащихся (сочинение «Причины моего одиночества», «Портрет одинокого подростка»)

В исследовании приняли участие 28 подростков в возрасте 15-17 лет.

Проведенное нами исследование позволило установить, что основной причиной одиночества, с точки зрения подростков, является социальное отторжение. Взгляд подростка на одиночество существует та же полярность, что и в философских и психологических исследованиях. Подростки считают нормальным состояние одиночества в том случае, если это выбор человека, сделанный не под влиянием

окружающих, а по внутренним причинам. То есть, если их сверстник выбирает одиночество не из-за собственной неуверенности и неумения общаться, не из страха перед общением и другими людьми, а по внутреннему желанию и потребности побыть одному, то это нормально и естественно. Если же он одинок, потому что от него отвернулись другие люди, тогда это — несчастный и обиженный человек, тихий, грустный и незаметный.

Кроме того, подросток считает, что причины одиночества кроются как в близком окружении человека, так и в нем самом: в его характере, особенностях поведения, манеры общения, и в том числе в его неумении общаться.

Взгляды подростков на одиночество несколько отличается от точки зрения психологов-исследователей.

Исследователи выделяют ряд личностных, социальных и ситуативных факторов, способствующих закреплению тенденции самоустранения и возникновению чувства одиночества.

Приоритет отдается личностным факторам, таким, как низкая самооценка, застенчивость, излишняя самокритичность, негативноесамовосприятие и коммуникативная некомпетентность, а также некоторые характерологические особенности, например эгоизм, агрессивность.

К социальным факторам исследователи относят социальное отторжение, то есть неприятие подростка группой сверстников, и отсутствие «своего» круга общения. Последнее может быть связано с переездом на новое место жительства, сменой школы, потерей близкого друга и т.п.

Психология общения в подростковом в юношеском возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: в обособлении (приватизации) и аффилиации, то есть потребности в принадлежности, включенности в какую-то группу или общность.

Для подростков в возрасте 15-17 лет пребывание в одиночестве по собственному желанию представляется вполне естественным и не вызывает тревожных мыслей или страха. В то же время одиночество у них ассоциируется с несчастьем, печалью и обидой.

Взгляд подростка на одиночество существует та же полярность, что и в философских и психологических исследованиях. Подростки считают нормальным состояние одиночества в том случае, если это выбор человека, сделанный не под влиянием окружающих, а по внутренним причинам. То есть если их сверстник выбирает одиночество не изза собственной неуверенности и неумения общаться, не из страха перед

общением и другими людьми, а по внутреннему желанию и потребности побыть одному, то это нормально и естественно. Если же он одинок, потому что от него отвернулись другие люди, тогда это — несчастный и обиженный человек, тихий, грустный и незаметный.

Можно сделать еще один вывод. Когда подросток проявляет свою самостоятельность, а так же имеет цель в жизни, у подростка выражена потребность быть одному. И чем сильнее выражена у него самостоятельность и целенаправленность, тем у него сильнее выражена потребность быть одному. Это доказывается тем, что если подросток самостоятельный и целенаправленный, то он может успешнее справляться с чем-либо один, чем подросток, у которого плохо развиты эти два качества.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод: негативные аспекты переживания одиночества подростками связаны с недостаточным развитием регуляторного опыта и, прежде всего, его ценностного компонента. Основная причина возникновения чувства одиночества — это недостаток общения со сверстниками.

ПРОФИЛАКТИКА ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Кочергина Н.А., Разаханова Ж.Т. Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск E-mail: nako2312@mail.ru, shanara r86@mail.ru

Современные старшеклассники оказываются в обстановке, которая может способствовать развитию эмоционального напряжения, стресса. Ситуация эта обусловлена необходимостью выдерживать итоговые испытания проверки знаний в форме ГИА и ЕГЭ.

Как обнаруживает анализ литературы, проблема экзаменационного стресса лишь косвенно освещается и не находит пока полного отражения в отечественной науке. Понятие «экзаменационный стресс» практически не применяется в научной литературе, чаще исследуется проблематика тревожности (М.А. Аболин, А.М. Прихожан, Ю.Л. Ханин). Показательным в данном случае является труд А.М. Прихожан, в котором определяются причины появления школьной тревожности как личностного образования, её возрастные особенности (А.М. При-

хожан, 2000). Исследователь при этом базируется на идеях Л.И. Божович о взаимосвязи мотивационно-потребностной и эмоциональной сфер личности (Л.И. Божович, 1997).

В имеющих место исследованиях обсуждается стрессогенный эффект ситуации экзаменационных испытаний, который выражается в стойком и значительном негативном влиянии условий экзамена на функциональное состояние физиологических систем организма и сихики человека. К такому мнению приходят ученые А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия (А.Н. Леонтьев, 1929), Ю.В. Щербатых (Ю.В. Щербатых, 2000).

В результате анализа теоретической литературы и наблюдений, осуществляемых в процессе подготовки старшеклассников к экзаменам, мы приходим к выводу, что итоговая аттестация в форме ЕГЭ является для них стрессовой. В соответствии с этим мы поставили перед собой цель — выявить проявления экзаменационного стресса старшеклассников в условиях ЕГЭ, определить пути его профилактики.

Экспериментальной базой исследования явились Тополинская и Лаптево-Луговская малокомплектные сельские школы Угловского района Алтайского края. В состав выборки вошли 23 старшеклассника — учащихся 11-х классов.

Поскольку стресс сопровождается переживанием тревоги, мы воспользовались методиками, позволяющими изучить данные проявления экзаменационного стресса. В результате диагностики реактив-(«Шкала самооценки тревожности уровня тревожности», Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин), которая характеризуется субъективно переживаемыми эмоциональным напряжением, беспокойством, нервозностью, мы выяснили: большинство старшеклассников испытывают ситуативное чувство тревоги. Так, имеют высокий уровень ситуативной тревожности – 36,6% испытуемых, умеренный уровень – 39,1% старшеклассников, низкий уровень наличествует у 24,2% учеников. В то же время наибольшее количество школьников обладают умеренным уровнем личностной тревожности – 45,5%, низкий уровень имеют 31,8%, высокий уровень личностной тревоги характерен для 22,7% учащихся.

Итоги исследования тревожности старшеклассников свидетельствуют: им в большей мере свойственно ситуативное проявление тревоги связанное, вероятно, с переживанием обстоятельства ожидания ЕГЭ. Личностная тревожность, как устойчивая характеристика и как отношение к большинству проявлений окружающей среды, присутствует в пределах нормы.

Далее мы изучили самооценку стрессовых признаков самими испытуемыми, частоту их проявления и степень подверженности негативным последствиям стресса, применяя методику «Инвентаризация симптомов стресса» (Т. А. Иванченко, 1994). Практически у половины старшеклассников присутствуют признаки как положительного, так и отрицательного стресса. В соответствии с авторской интерпретацией теста, для жизни таких людей характерна активная деятельность и напряжение. Они подвержены стрессу как в положительном смысле слова (стремление добиться чего-либо), так и в отрицательном значении – присутствие проблем и забот.

Наличием некоторых признаков отрицательного эмоционального стресса характеризуются 28% испытуемых. Такие старшеклассники переживают непрекращающуюся борьбу. У них имеются такие качества как честолюбие, максимализм, высокий уровень притязаний, зависимость от чужих оценок и, как следствие, постоянное недовольство собой и окружающими. Это постоянно держит их в состоянии стресса. 3,6% учащихся находятся в ситуации отрицательного длительного стресса, угрожающего здоровью и будущему.

17,6% испытуемых отрицают наличие у себя признаков стресса. Это может свидетельствовать о внутреннем спокойствии и гармонии с собой и миром. Однако такие результаты могут быть нереалистичны, чрезмерно субъективны, что требует их дополнительной проверки.

Для субъективного определения переживаемого человеком функционального состояния в данный момент времени мы воспользовались «Шкалой оценки субъективной комфортности» (А. Б. Леонова, 1993). Большинство старшеклассников характеризуются приемлемым уровнем субъективного комфорта, нормальным самочувствием — 35,5% и сниженным уровнем субъективного комфорта, пониженным самочувствием — 32,1%, высокий уровень демонстрируют 17,6% школьников, низкий — 14,3% испытуемых.

Таким образом, для старшеклассников характерны следующие признаки стресса в условиях ЕГЭ: выраженность реактивной тревожности; самооценка наличия признаков отрицательного стресса; субъективная оценка сниженного уровня комфортного функционального состояния, пониженного самочувствия.

На основе анализа теоретической литературы по проблеме экзаменационного стресса, имеющегося опыта мы выделили возможные варианты профилактики и уменьшения уровня тревожности, основные направления работы по снижению экзаменационного стресса при

подготовке старшеклассников к ЕГЭ. Она осуществлялась нами как комплексная психолого-педагогическая подготовка всех участников ЕГЭ и заключалась в работе с учителями, учениками и их родителями, состоящей из формирования положительного отношения всех участников к ЕГЭ, разрешения прогнозируемых трудностей, формирования и развития определенных знаний, умений и навыков, необходимых для итоговых испытаний.

Подобный комплексный подход к психолого-педагогическому сопровождению в условиях ЕГЭ позволяет работать сразу над тремя задачами, традиционно стоящими перед школьными педагогами, психологами: просвещение, мониторинг изменений, занятия с элементами тренинга.

Одним из существенных направлений является психологопедагогическое просвещение всех участников ЕГЭ. Оно заключается в предоставлении информации о цели, задачах, принципах, требованиях, правилах и сроках проведения итоговой аттестации и т.д. Успешность сдачи экзамена намного зависит от того, насколько знакомы учащиеся со специфической процедурой экзамена. В связи с этим в первую очередь мы определили возможные формы работы по ознакомлению учащихся с процедурой ЕГЭ. Одной из таких форм является просмотр видеозаписи процедуры экзамена (постановочный вариант) с последующим обсуждением общей ситуации экзамена: обстановки в школе и классе, процесс регистрации учеников, предъявление паспорта, размещение учеников за партами и т.д.; начало экзамена; раздача конвертов с материалами экзамена; начало работы, заполнение бланков и т.д. Видеозапись демонстрировалась как ученикам, так и родителям. Использование такой формы работы способствует снижению тревоги. Пугающая и незнакомая процедура оказывается понятной и логичной.

Подготовка учащихся к тестированию связана с развитием умения работать с различными видами тестовых заданий, а у педагогов умения разрабатывать и использовать тесты школьных достижений в учебном процессе, т.е. осуществлять предметную подготовку, нацеленную на развитие предметных компетенций учащихся.

Можно выделить несколько аспектов такой работы по психологого-педагогическому сопровождению во время предметной подготовки учащихся к ЕГЭ: формирование умения решать задания разного уровня трудности; формирование положительного отношения к испытаниям; становление определенной жизненной позиции; формирование роли участника экзамена; формирование самоконтроля, самооценки и уверенности. Для выработки данных компетенций у учащихся учителем была разработана система упражнений, тестовых заданий по типу ЕГЭ, которые учащиеся систематически выполняли на уроках и консультациях.

В процессе работы по снижению экзаменационного стресса важным направлением является психологическая подготовка старше-классников. Мы разработали специальную программу психолого-педагогического сопровождения, позволяющую нивелировать негативные ожидания и переживания, вызванные ЕГЭ. Самостоятельным её блоком выступает обучение приемам релаксации и снятия нервномышечного напряжения.

В результате психолого-педагогического воздействия у испытуемых снизились показатели реактивной тревожности. Увеличилось количество испытуемых с низким уровнем тревожности (с 24,2% до 33,3%) и со средним уровнем тревожности (с 39,1% до 50%). Снизилось количество старшеклассников с высоким уровнем тревожности (с 36,6% до 16.6%).

После осуществления работы по организации подготовки к ЕГЭ с применением упражнений, корректирующих негативные эмоциональные состояния, увеличилось количество испытуемых с отсутствием признаков стресса (20,6%) и испытуемых, имеющих признаки как положительного, так и отрицательного стресса (62,4%). Увеличилось количество старшеклассников с высоким (21,2%) и нормальным (42,9%) уровнями оценки субъективной функциональной комфортности. Соответственно, улучшились показатели по сниженному и низкому уровню оценки субъективной функциональной комфортности.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о возможности профилактической работы учителей, социальных педагогов, психологов по созданию благоприятных условий при подготовке к итоговой государственной аттестации старшеклассников.

СОЦИАЛЬНОЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К СОЗДАНИЮ СЕМЬИ ЛИЦ, ОСТАВШИХСЯ БЕХ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Кузьменко М.А.

Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск E-mail: mixa200817@mail.ru

Ежегодно в России около десяти тысяч юношей и девушек вступают в жизнь из учреждений для детей-сирот. Социализация таких детей всегда была острой государственной проблемой, шли поиски ее содержания и форм. Сегодня федеральные законы гарантируют права сирот на материальное обеспечение, на образование и профессиональную подготовку. Сложилась система воспитания и обучения в образовательных учреждениях для детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения. Однако отмечено и то, что выпускники детских домов чаще своих сверстников оказываются участниками или жертвами преступлений, труднее находят и чаще теряют работу или жилье, с трудом создают семью.

Деятельность специалистов по социальной работе имеет практическую значимость в данном направлении. Работа направлена на осознание детьми своих интересов, способностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии, созданием семьи. Профессия рассматривается как способ создания определенного образа жизни, как путь реализации своих способностей и возможностей.

М.Б. Богатырева, изучая «образ Я» подростков, проживающих и воспитывающихся вне семьи, выяснила, что среди подростков, воспитывающихся вне семьи, только 2% опрошенных упомянули наличие у себя семьи в будущем, тогда как среди подрост-ков, воспитывающихся в семье, этот показатель составил 38%. Характерно, что среди детей из детского дома в своем сочинении никто не применил относительно себя в бу-дущем слова «мать» или «отец». Также, если среди подростков, воспитывающихся в семье, 20% в своих сочинениях указали на наличие у себя детей в будущем, то ни один подросток из детского дома не написал об этом (М.Б. Богатырева, 2007).

Данные исследования Л.В. Ладохиной показали, что выпускники сиротских учреждений начинают свою семейную жизнь, как правило, с так называемого гражданского брака. Из общего числа опрошенных 58% составляют молодые семьи с детьми. 38% респондентов,

имеющих детей, испытывают трудности в их воспитании. Из них 49% связывают это с нестабильным материальным положением; 28% — с плохими жилищными условиями; 10% — с недостаточным уровнем педагогической подготовки; 7% — с частыми семейными конфликтами. Согласно результатам исследования 20% респондентов считают, что ответственность за будущее детей лежит на государстве (Л.В. Ладохина, 2007).

Для выявления основных проблем молодых семей из числа детей-сирот и лиц, оставшихся без попечения родителей, был проведен опрос специалистов отделения семейного устройства и постинтернатного сопровождения. Специалист по социальной работе сообщает: после выпуска из детского дома или школы-интерната молодой человек возвращается в родительский дом, в котором родители, как правило, ведут асоциальный образ жизни. Проблема еще и в том, что жилое помещение, закрепленное за выпускником интернатного учреждения, как правило, находится в антисанитарном состоянии, в нем отсутствуют элементарные условия для проживания. За квартирой имеются долги по оплате жилищно-коммунальных услуг, которые копились долгие годы.

После получения профессии у выпускников интернатных учреждений появляется проблема трудоустройства, связанная с завышенными требованиями, предъявляемыми к работе работодателями.

Кроме того, у наших клиентов остро стоит проблема неумения распоряжаться своими финансами, планировать бюджет. Все полученные денежные средства они могут потратить за один день, не думая о том, что завтра нужно покупать продукты питания, платить за коммунальные услуги. Молодые люди, обратившиеся за помощью, часто не имеют на руках личных документов, они могут жить без паспорта, медицинского полиса, потому что не знают, в какие учреждения им надо обратиться за помощью в восстановлении потерянных документов. Между тем отсутствие паспорта часто приводит к тому, что молодым людям выписывают административные штрафы.

Большой проблемой является отсутствие у воспитанников интернатных учреждений опыта проживания в семье. Создавая свои семьи, они не осознают всю ответственность за семью, детей, а это, в свою очередь, может привести к вторичному социальному сиротству.

Задача специалистов не просто сопровождать клиентов, оказывать им социальные услуги, а смотивировать клиента так, чтобы ему самому захотелось решать свои проблемы, сформировать у него об-

раз ответственного гражданина. Обращающиеся молодые люди в большинстве своем не имеют активной жизненной позиции, любят оттягивать решение своих проблем, говорят, что они «потом все сделают», или перекладывают решение своих проблем на специалистов. Специалисты по социальной работе организуют для клиентов встречи со специалистами центра планирования семьи, полиции, поликлиники, центра занятости населения, центра социальной поддержки населения, жилищных компаний, различных спортивных учреждений.

В результате беседы с психологом отделения установлено, что большинство клиентов имели с самого раннего детства недостаток внимания со стороны родителей. Результаты диагностических методик показывают, что у ребят, выросших вне семьи, выше уровень тревожности, чем у ребят, выросших в семьях, выпускники интернатных учреждений более агрессивны к окружающим, так как от окружения они часто ждут подвоха, неприятностей. Психолог проводит для ребят тренинги по конфликтологии, ролевые игры (проигрывают какие – то ситуации, которые могут произойти при трудоустройстве на работу или уже на рабочем месте), дает консультаии по вопросам формирования устойчивых социальных связей, решения проблем, возникающих в семейных отношениях (Анализ деятельности БУСО ХМАО-ЮГРЫ Центра помощи семье и детям «Вега» за 2011- 2012 годы).

Эффективность решения проблем клиента зависит от многих факторов. В первую очередь это желание самого клиента решать свои проблемы. Вторым фактором, влияющим на эффективность решения проблем, является сложность проблемных ситуаций. Решение любой проблемы разбивается на несколько этапов, на каждого клиента составляется индивидуальный план сопровождения, в соответствии с которым проводятся практические мероприятия по преодолению трудной жизненной ситуации.

Чаще всего специалисты сталкиваются с пассивной позицией клиента, который считает, что все люди ему что-то должны, так как он имеет статус сироты. Государство предоставляет данной категории дополнительные социальные гарантии в области получения образования, материальной поддержки и так далее. Молодые люди этим пользуются, например, они предпочитают находиться на учете в центре занятости населения и получать пособие, равное средней заработной плате, установленной в области, в течение шести месяцев, нежели начинать профессиональную деятельность, строить карьеру по полученной специальности.

Семья является важнейшим общественным институтом, имеющим решающее значение, как для индивидуальной жизни человека, так и для социального, экономического, культурологического развития общества.

Ежегодно в России около десяти тысяч юношей и девушек вступают в жизнь из учреждений для детей-сирот. Социализация таких детей всегда была острой государственной проблемой, шли поиски ее содержания и форм. Даже если детдомовская молодежь создает свои семьи, в большинстве случаев они не справляются с проблемами бытового и юридического характера, не находят понимания и поддержки в окружающих, не знают, куда обратиться со своими вопросами и возникшими затруднениями. Они лишены возможности общения с близкими людьми. Для них даже самая маленькая неудача – уже проблема, так как отсутствие положительного опыта семейной жизни негативно сказывается на построении семейных взаимоотношений. Несформированнось положительной семейной модели, отсутствие образцов поведения и семейной культуры приводят к воспроизведению модели своей родительской семьи, особенностями которых были: аморальный образ жизни, неумение выстраивать отношения с партнером, отказ от собственных детей, которые им постоянно мешают.

Возникает необходимость пересмотреть некоторые существующие модели психологического сопровождения ребенка на этапах его проживания в детском доме и постинтернатной адаптации и сделать больший акцент на подготовку выпускников детских домов к будущей семейной жизни и на формирование у них родительской сферы личности.

Обобщая опыт учреждений для детей-сирот, реализующих подготовку своих воспитанников к семейной жизни, можно выделить следующие направления:

- 1) использование особых форм проживания детей, имитирующих семейные условия;
- 2) освоение системы знаний, накопленных разными науками, по вопросам семейно-брачных отношений;
- 3) формирование навыков и умений ведения домашнего хозяйства, организации быта, досуга;
- 4) развитие личностных качеств, необходимых для успешного освоения супружеских и родительских ролей;
- 5) формирование ценностных основ отношения к семейной жизни.

Для успешного освоения детьми-сиротами семейных ролей необходима также организация постинтернатного сопровождения, включающего в себя подготовку к созданию семьи и поддержку на начальном этапе семейной жизни и в период рождения ребенка.

Специалисты отделения семейного устройства и постинтернатного сопровождения, оказывают данной категории семей квалифицированные социальные услуги, помогая им в решении возникающих жизненных ситуаций, работают на профилактику вторичного сиротства.

Для молодых семей на базе отделений организован клуб общения, где проходят встречи с психологом центра планирования семьи; проходят дискуссии по значимым проблемам; организовано проведение круглых столов, встреч с различными специалистами. Все эти мероприятия способствуют тесному сотрудничеству с семьями «группы риска» и своевременному реагированию на проблемы, возникающие в процессе становления и развития отношений между партнерами.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ В ХОДЕ ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

Лукьянова К.Ю., Попова Р.Р. Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань E-mail: ksenka2606@gmail.com, rezedapopova@gmail.com

Влияние эмоциональной сферы на развитие личности в детском возрасте огромно. Особенно, если речь идет о детях, воспитывающихся в условиях детского дома, поскольку они лишены естественного домашнего эмоционального фона.

Исследованием эмоциональной сферы в раннем возрасте, у детей, развивающихся в условиях депривации занимались отечественные (Л.С. Выготский, 1983; Л.И. Божович, 1997; В.М. Башина,1995; Б.Е. Микиртумов с соавт., 2001; Р.Ж. Мухамедрахимов с соавт., 2003; В.В. Лебединский, 2003) и зарубежные психологи (Д.В. Винникотт, 2007; Д. Боулби, 2003). Данные авторы отмечают важность наличия специального подхода со стороны ухаживающего взрослого и условий для формирования эмоциональной сферы ребенка в раннем возрасте. Наблюдения показывают, что в условиях сиротства или воспи-

тания детей в ситуациях семейного неблагополучия неудовлетворение основных потребностей (органических, потребностей в принадлежности и любви, в безопасности, в новых впечатлений) и сужение на ранних этапах онтогенеза социального поля активности влекут формирование депривированной личности (состояния психической депривации) со специфическим отношением к миру, деятельности, окружающим, себе (И.В. Ярославцева, 2003). Не трудно представить, что дети, развивающиеся в условиях депривации, имеют в дальнейшем сложности в эмоциональной сфере, в контактах с окружающими, близости. Так, Н.А. Сирота описывает как дети детского дома, испытывая стрессовые ситуации, часто стремились уединиться, отгородиться от окружающих, вместо поиска помощи и поддержки. При этом резко обострялись и становились конфликтными их взаимоотношения практически со всеми коммуникантами. В поведении доминировала стратегия избегания, реакции протеста и отказа, поведение часто становилось гетеро- и аутоагрессивным (Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, 2001).

Стоит так же отметить, что нарушения в формировании эмоциональной сферы ведут не только к асоциальному поведению, неприспособленности к контактированию, но и к нарушениям в области здоровья. На сегодняшний день имеющиеся данные о связи соматических расстройств и нарушениях контакта человека со своей эмоциональной сферой наиболее полно аккумулировались и синтезировались в теориях алекситимии (Р.Е. Sifheos, 1973; В.С. Роттенберг, 1986; Г. Кристалл, 2003; В.С. Ротенберг, И.С. Коростелева, 2000 и др.). В общем понимании алекситимия представляет собой затрудненность осознавать и описывать свои эмоциональные переживания и определять их у других людей. Черты данного заболевания в той или иной степени присутствуют у детей в условиях депривации.

На основании этих и других исследований был сделан вывод об особой важности опыта эмоциональных контактов ребенка с окружающей его социальной средой, качество этого взаимодействия на его дальнейшее эмоциональное благополучие, и затем на последующий тип поведения с социумом в целом. Из этого следует, что дети, развивающиеся в условиях детского дома, нуждаются в специальных условиях для коррекции и развития эмоциональной сферы. Создание этих условий является особой задачей.

Психическое развитие и формирование личности ребенка возможны только в процессе общения со взрослыми (Б.Ф. Ломов, М.И. Лисина и др.,1986). При наличии определенных, строго продуманных, условий все дети обладают способностью к развитию (Л.С. Выготский, М. Монтессори). Важным принципом психологической коррекции аномального развития является принцип комплексности. В соответствии с этим психологическую коррекцию можно рассматривать как единую систему клинико-психолого-педагогических воздействий (Д.Б. Эльконин, 1989). Д.Б. Эльконин отмечал, что психологическая диагностика должна быть направлена не на отбор детей, а на контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений. Он подчеркивал, что контроль за процессом развития должен быть особенно тщательным, чтобы исправление возможных отклонений в развитии начиналось как можно раньше (Д. Б. Эльконин, 1989).

Все подходы к развитию эмоциональной сферы детей, развивающихся в условиях депривации, сводятся к индивидуальной и групповой работе. Индивидуальная работа с постоянным присутствием одного и того же взрослого позволяет ребенку учится переживать близость и привязанность, обеспечивает большую безопасность контакта, чем групповая работа. Примеры этого подхода можно найти в коррекционной методике Дж. Аллана, включающей понятие «Серийное рисование» - метод коррекционной работы с детьми, основанный на принципах юнгианской терапии. Очень простой по сути и по необходимым материалам, он позволяет в значительной степени гармонизировать эмоциональное и личностное состояние ребенка за 9-12 еженедельных встреч. (Дж. Аллан, 1997). В. Оклендер рассматривает подходы к проникновению во внутренний мир ребенка, через приемы, дающие возможность проявиться фантазии ребенка и его эмоциям: рисование, поделки, сочинение рассказов, стихов. Автор исследует сенсорный опыт ребенка, кинестетику, сновидения (В. Оклендер 1997). Ее методика позволяет заниматься с детьми как индивидуально, так и в группе.

Групповая работа обеспечивает детям большую социализацию, увеличение количества контактов. И. Фурманов заостряет внимание на необходимости построения отношений со сверстниками. (И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова, 2004).

Существует социальное решение проблемы через усыновление, когда ребенка помещают в семью и пытаются создать специальную среду для развития. Вместе с тем известно, что усыновление происходит не просто как для ребенка, так и для родителей, ведь дети, чаще всего, уже имеют нарушения, а родители не имеют специальной подготовки для работы над этими нарушениями. Встает вопрос о предварительной работе с такими детьми еще в условиях детского дома.

Подводя итог по методам развития эмоциональной сферы ребенка, важно отметить, что вне зависимости от подхода к коррекции для полноценного становления личности ребенка требуется наличие определенных, адекватных потребностям его развития, количественных и качественных характеристик социально-эмоционального окружения, так, что в младенческом и раннем возрасте ребенок должен иметь опыт непрерывающегося взаимодействия с одним или небольшим числом одних и тех же постоянных отзывчивых близких взрослых. Близкий взрослый должен чувствительно реагировать и, эмоционально подстраиваясь, менять свое поведение в соответствии с изменяющимися потребностями ребенка специфично в зависимости от этапа развития системы "primary caregiver – infant" и личности ребенка (Stern, 1985; Greenspan et al., 1998), проявлять чувствительность (Ainsworth et al., 1978), и эмоциональную доступность (Emde, 1980) в целом на всем протяжении развития ребенка (Р.Ж. Мухамедрахимов; О.И. Пальмов; Н.В. Никифорова; К. Гроак, 2003).

Исходя из этого, нами был выбран формат, объединяющий в себе групповую и индивидуальную работу: игровая терапия в кругу сверстников, при наличии закрепленного психолога за каждым ребенком, проводящим индивидуальную работу. Наше пилотное исследование проходило в рамках гуманистического подхода, в виде игровой терапии с привлечением методов гештальт-терапии. Мы предполагаем что данный формат, позволяя ребенку конструировать разнообразные типы отношений, может более эффективно поддерживать развитие у него эмоциональной сферы.

В данной работе мы описываем пилотный, исследовательский проект, целью которого явилась апробация нового формата работы в игровой терапии и описание динамики эмоциональной сферы у оставленных детей в ходе коррекционной работы.

Пилотный проект проходил в Республиканском специализированном доме ребенка №2. Психологическая работа проводилась с детьми в возрасте от 1,5 года до 5 лет (средний возраст 3года) –

именно том возрасте, когда идет формирование психики ребенка и коррекция любых отклонений от нормы представляется более эффективной, чем в более позднем возрасте (В.М. Башина, 1993).

Занятия проводились при участии четырех психологов в течение 5 месяцев один раз в неделю с некоторыми перерывами, когда детский дом был закрыт на карантин, всего было проведено 15 встреч. За каждым психологом было закреплено несколько детей. Мы старались сохранять стабильность состава групп и регулярность посещений для установления контакта и для создания условий переживания близости. Занятия с разными группами осуществлялись поочередно. Длительность занятия увеличивалась от 20 минут в начале исследования и до 40 минут в конце.

Процесс сопровождался супервизионной работой, которая проводилась с периодичностью один раз в 2,5-3 недели, где обсуждались все возникающие сложности и актуальные темы, посвященные взаимодействию с детьми, методикам работы, особенностям игровой терапии, проигрывались и разбирались особенно сложные вопросы.

Основным методом исследования динамики эмоциональной сферы было наблюдение. Выделенные нами критерии наблюдения соотносятся с критериями, предложенными В.М. Башиной для описания глубоко нарушенных детей. В частности, при диагностике детей ею было предложено выявлять и описывать феномены в области эмоциональной сферы, мелких и крупных моторных актов, речи, игровой деятельности, становления навыков поведения, взаимоотношений с родными, сверстниками (В.М. Башина, 1989). Нами были выделены следующие критерии наблюдения:

- I. Параметры, относящиеся к эмоциональной сфере:
 - уход в себя
 - аутостимуляция
 - проявление положительных эмоций (радость, смех, интерес, восторг)
 - проявление отрицательных эмоций (злость, раздражение, отчужденность)
 - эмоциональная экспрессия
 - интерес к игрушкам
 - контакт с психологом
 - контакт с другим взрослым
 - контакт с детьми

II. Дополнительные параметры:

- организация движения (моторика)
- перемещение в пространстве
- вербализация

На каждом занятии психологи оценивали проявления ребенка по пятибалльной шкале (от 0 до 4) по всем описанным выше критериям. По окончанию все полученные данные подверглись обработке, были высчитаны показатели изменения каждого критерия, которые отразили возрастание или уменьшение его проявления. Значения со знаком «+» означают, что признак стал проявляться чаще, а со знаком «-» - реже.

В первую очередь наиболее яркие изменения произошли с критериями, касающимися контакта. Улучшился «контакт с другим взрослым» (1,83), «контакт с психологом» (1,75), «контакт с детьми» (1,42). Феноменологически это проявлялось в смене от хаотичного приближения детей к любому взрослому, с целью привлечь внимание, выиграть конкуренцию у других детей из группы, до узнавания определенного взрослого, а именно закрепленного за ним психолога и осознанного приближения к нему. Так, Никита (4 года) на 10 занятия хорошо узнавал психолога при встрече, ждал когда тот его позовет в игровую комнату, и начал очень крепко держать его за руку.

Интенсифицировалось «проявление положительных эмоций» (1,67) (радость, удовольствие, интерес), общая «эмоциональная экспрессия» (1,58) как выразительность проявления эмоций. Важно отметить, что усилилось проявление «отрицательных эмоций» (0,83). Увеличение проявлений положительных эмоций способствует стремлению ребенка «выхода в мир», против привычного «ухода в себя». Стимулировалась «вербализация» (1,33), «перемещение в пространстве» (1,25), «организация движения (моторика)» (0,92). Интересно, что интерес к игрушке рос куда меньше чем интерес к человеку (0,5). Связано это с тем, что игрушка, по мнению Д.В. Винникота является переходным объектом, а первичным объектом интереса является человек. (Д.В.Винникот, 1966). Отсюда высокий интерес к контактированию, проявлению эмоций.

Наряду с позитивными, переживание негативных эмоций сопряжено со снижением аутостимуляции и ухода в себя. Именно эти двва критерия «уход в себя» и «аутостимуляция» имеют отрицательные значения -1,08 и -0,67 соответственно, что говорит о более редких случаях их проявления после апробации нашей методики. Аутостимуляция, с точки зрения В.М. Башиной, - это компенсаторные движения, которые восполняют бедный эмоциональный фон ребенка. Аутостимуляция является замещающим действием, когда «выход наружу» кажется невозможным и заменяется на уход в себя. При этом, чем больше ребенок способен проявлять эмоции, а в особенности негативные эмоции, тем меньше становится его аутостимуляция (В.М. Башина, 1993).

Так как аутостимуляция снижалась, то можно сказать, что эмоциональный фон становился более насыщенным. Вместе с этим дети лучше осваивали пространство, их моторика становилась более богатой и дифференцированной.

Эмоции ребенка отражают его отношение к окружающему миру, при этом негативные эмоции говорят о дефиците самого ребенка во взаимоотношениях с внешним миром. (Л.С. Выготский, 1982). В процессе игровой терапии мы все время обращали внимание на называние негативных эмоций.

Ребенок, осознавая негативные эмоции, начинает прогрессировать, но происходить это может только при поддержке взрослого. В обычной среде, играя с детьми в группе, ребенок так же испытывает негативные эмоции, но без разрешения на них и без осознанности. Только осознанность способствует росту ребенка в плане его движения к внешнему миру. Из полученных нами данных видно, что вместе с развитием эмоциональной сферы активно развивается моторика, возрастает интерес к игрушкам, возрастает интерес к другому взрослому: все это отражает компенсацию дефицита ребенка в отношениях с внешним миром.

В условиях развития ребенка в полноценной семье мать выполняет функцию поддержки ребенка и его эмоциональных осознаний, называя разные эмоции и чувства ребенка, помогая ему с ними справиться, выдерживая агрессию ребенка, не разрушаясь при этом и не отвечая агрессией, дает на нее разрешение. Отсутствие «обычной преданной матери» и обычной заботы, поддержки в выходе во внешний мир тормозит развитие эмоциональных функций ребенка (Д.В. Винникот, 1966). Наша методика — это попытка восполнить «отсутствие обычной преданной матери» путем контактирования, создания основы для близости. Непонимание механизма контактирования и запрещение негативных эмоций может сбить естественный процесс выхода ребенка в мир и его развития. В то же время, призывы к дисциплине и запрещение на чрезмерное выражение эмоций,

а так же отсутствие поддерживающего взрослого, помогающего двигаться и понимать собственные эмоции, то есть отсутствие благоприятной среды для развития эмоциональных функций чаще всего является нормой в детских домах. Было обнаружено, что очевидная депривация младенцев в детских домах связана с ограниченным количеством и длительностью контактов персонала с детьми, чрезвычайно бедной инициацией социального взаимодействия со стороны ухаживающих за детьми женщин, с редкими ответами на сигналы и инициации самих детей (Р.Ж. Мухамедрахимов, 1999). Поэтому есть основание полагать, что изменения всех параметров контакта детей, эмоционального выражения и контактирования а в особенности с другими, не могло произойти без специального игрового воздействия и среды, которая и была создана нашей группой психологов при осуществлении пилотного проекта.

Таким образом, исследование показывает, что примененные методы игровой терапии действительно способствуют изменению эмоциональной сферы ребенка в сторону повышения эмоциональности, контактности и снижения алекситимии.

Пилотное исследование показало полезность нашей работы для оставленных детей, при этом обозначились и новые вопросы: Только ли игровое взаимодействие способствовало развитию эмоциональной сферы? Какие еще факторы могли оказать влияние на развитие эмоциональной сферы детей? Ответы на возникающие вопросы станут основой для следующих исследований и публикаций.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Макарова Н.В.

ЧОУ ВПО «Академия социального образования», г. Казань E-mail: hope makarova@mail.ru

Ребёнок является «активным учёным», который взаимодействует с физической внешней средой и развивает все более сложные стратегии мышления. Лишь при развитии мышления психика человека совершает такой качественной скачок, который позволяет вообще снять границы воспринимаемого, представляемого, вспоминаемого. (Л.А. Венгер, 1994)

Ряд авторов (Гайда, Лоскутов, Лущихина) считают, что мышление возникает на основе практической деятельности из непосредственного (чувственного) познания и выходит за его пределы. Через ощущения и восприятие мышление непосредственно связано с внешним миром, но, в отличие от них, оно является как процессом, так и продуктом социально опосредованного отражения.

Большой вклад в разработку основ теорий психического развития ребенка внесли Л.И. Блонский, Д.С. Выготский, А.Н. Леонтьев. Основное положение этой теории – психическое развитие ребенка опосредовано воспитанием и образованием. Наиболее развернуто оно рассматривалось Л.С. Выготским. В центре внимания Л.С. Выготского было выяснение основных закономерностей психического развития ребенка. Во-первых, воспитание и обучение человека есть не что иное, как «присвоение», «воспроизведение» им общественно – исторических заданных способностей. Во-вторых, воспитание и обучение являются всеобщими формами психического развития человека. В-третьих, «присвоение» и развитие не могут выступать как два самостоятельных процесса, поскольку они соотносятся как форма и содержание единого процесса психического развития человека (С.И. Гессен, 1995).

Внутреннюю связь обучения и развития Л.С. Выготский отразил в понятии «зона ближайшего развития». Она раскрыла совсем новые возможности в психологической практике. Что обучение, так или иначе, должно быть согласовано с уровнем развития ребенка - это есть эмпирически установленный и многократно проверенный факт, который невозможно оспаривать. Л.С. Выготским был сформулирован закон развития высших психических функций в следующем виде: всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется дважды – сначала как деятельность коллективная, социальная, во второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка. «Этот закон, думается нам, всецело приложим и к процессу детского обучения... Существенным признаком обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития... С этой точки зрения обучение не есть развитие. Но, правильно организованное, оно ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека». (Л.С. Выготский, 1991)

Специалисты многих стран признают, что по уровню своей перспективной научно-практической значимости гипотеза Выготского стоит выше всех теорий, относящихся к связи обучения и развития.

Экспериментальным подтверждением гипотезы Л.С. Выготского в роли социального взаимодействия в интеллектуальном развитии ребенка служат результаты исследований Л.Н. Перре-Клермон - при существующем социальном неравенстве, возможности для обучения детей от 4 до 9 лет одинаковы. Достаточно поместить детей с неблагоприятными интеллектуальными вариантами в условие столкновения их позиций, как их уровень поднимается до уровня благополучных детей. По мнению В.В. Рубцова, социальная среда приравнивается к фактором влияющим, наряду с созреванием и опытом, на развитие интеллекта. Суть этого влияния заключается в том, что стадии развития интеллекта могут ускорятся или замедлятся в зависимости от культурного или образовательного уровня окружения (В.В. Рубцов, 2008).

Старший дошкольный возраст позволяет воспитателям обучать детей и развивать у них, как правило, эмпирическое репродуктивное мышление. Подготовка старшего дошкольника к школе в дошкольном учреждении, как правило, направлена на увеличение объема информации, овладение эмпирическими арифметическими операциями, обучение чтению, развитие саморегуляции ребенка, овладение навыками общения с разными социальными группами и т.д. Однако для успешного обучения в современной школе этого недостаточно. Поэтому одной из главных задач образования должно быть формирование творческой личности. Для этого необходимо развивать творческое мышление уже в дошкольном возрасте через систему комплексных заданий. Эти задания построены на применении задач дивергентного типа, полезны всем детям, особенно тем, которые испытывают трудности в общении, сравнении, анализе, конкретизации, установлении причинно-следственных связей.

Любое обучение будет развивающим, если оно опирается на ближайшую зону развивающего ребенка. Но, как известно, такая опора возможна лишь при помощи взрослого (предположим, что это совместная учебная деятельность ребенка и взрослого), таким образом, если воспитатель способен организовать такую совместную деятельность в ближайшей зоне развития ребенка, то эффективность учебных занятий в плане развития личности ребенка обеспечена.

Дети совместно с воспитателем осуществляют познавательную деятельность, где со стороны обеих сторон применяются методы со-

переживания, сотрудничества. Вместе с тем благодаря системе занятий в детском саду у детей повышается познавательный интерес, что способствует развитию внимания и мышления. А у некоторых детей у самих появляется желание придумать, что-то сделать, применяя элементы творческого мышления.

СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ

Матвеенко Н.М. Восточноукраинский национальный университет имени Владимира Даля, г. Луганск, Украина E - mail: nata200669@mail.ru

Постановка проблемы. В 2010 году реформирование образования вошло в программу экономических реформ Президента Украины как одно из приоритетных заданий. Усиление конкурентоспособности украинского образования является главной целью в этом реформировании. Новый государственный стандарт основывается на принципах личностно-ориентированного, компетентностного и деятельностного подходов. При этом личностно-ориентированный подход к обучению должен обеспечивать развитие академических, социокультурных, социально-психологических и других способностей учащихся. Вместе с тем процесс реформирования обнаружил ряд проблем возникающих в частности в дошкольном образовании, в котором произошли изменения возрастных критериев предусматривающих обязательную подготовку к школьному обучению в детском саду с 5-ти лет. Изучение психологических проблем возникающих у детей, педагогов и родителей при подготовке к начальному обучению даст возможность своевременной коррекции и оптимизации в этом секторе в условиях реформирования.

Изложение основного материала исследования. Вопреки декларируемому в новом стандарте принципу личностно-ориентированного подхода на практике этот подход является самым трудно осуществимым. Индивидуальные различия детей в старшем дошкольном возрасте можно наблюдать в физическом развитии, в созревании основ-

ных психических процессов, увеличивают этот разрыв гендерные различия, а также основное значение имеет воздействия среды на развитие детей. Воздействия среды имеет большое влияние на различные аспекты подготовки детей к начальному обучению. В свое время на это обращала внимание выдающийся отечественный психолог Л.И. Божович которая анализируя факты, полученные ею при изучении неуспевающих и недисциплинированных школьников, отмечает: «...что воздействия среды не являются рядоположными с точки зрения их влияния на развитие. Они составляют известную систему, причем центром этой системы являются воздействия, связанные с тем положением, которое данный ребенок занимает среди окружающих его людей, вернее, среди тех людей, от которых непосредственно зависит его эмоциональное благополучие» (Л.И. Божович, 1968).

Влияние среды, в которой развивается ребенок основной фактор снижения позитивной мотивации к обучению в школе. Мотивационный компонент готовности к школе исследовался в работах Л.И. Божович, Н.И. Гуткиной, Н.Г. Морозовой, И.С. Муратовой, Т.А. Нежновой, Л.С. Славиной, и других. Переполненные школьные классы подталкивают предельно загруженных педагогов начальной школы к необоснованным требованиям усиленной подготовки дошкольников. Данный факт приводит к разделению родителей на три противоположные группы – первая из них обращается к помощи квалифицированных психологов и педагогов, посещает различные центры раннего развития; другие за неимением средств или времени пытаются подготовить с детей сами, а третьи пускают все на самотек и совершенно не подготавливают ребенка к школе. Это приводит к различным перекосам в подготовке детей к школьному обучению и проблемам мотивации детей непосредственно при обучении в начальной школе.

Дети из первой группы, которые при соответствующих индивидуальных способностях и интенсивной подготовке становятся потенциальными вундеркиндами, испытывают трудности в том, что в итоге первый класс для них становится совершенно неинтересным. Но они вынуждены подчиняться жесткой регламентации поведения и деятельности детей, принятой в современной школе, терпеть нудные для них занятия, их интересы и потребности игнорируются, а познавательная активность не развивается, а наоборот подавляется. В результате такие дети попадают в явно неблагоприятную среду, которая тормозит их развитие и приводит к разочарованию, недисциплинированности и снижению мотивации к школьному обучению.

Не в лучшем положении оказываются и дети, подготовкой которых занимались родители самостоятельно. Основной ориентацией при подготовке этих дошкольников становится не объективная диагностика созревания психологических процессов и функций, а слухи о мнимых или действительных успехах других детей, которые оцениваются ретивыми родителями как стандарт для их ребенка без учёта его индивидуальности. Не являясь профессионалами в области педагогики, родители пытаются обучать ребенка по устаревшему образцу своего личного обучения, которое было ориентировано в основном на семилетних детей. Главным критерием готовности к школьному обучению признается умение читать, и ему посвящается самое большое количество времени в ущерб всем другим занятиям (Л. П. Ярулина, 2009). При психолого-педагогической неосведомленности родителей подготовка ведется нецеленаправленно и бессистемно с основной опорой на логическое мышление, которое еще не свойственно детям этого возрастного периода. Занятия не организовываются в рамках ведущей для данного возраста деятельности – игре. Неудовлетворенные результатами собственных усилий родители подвергают способности детей несправедливой критике, некоторые из них эмоционально отвергают ребенка, культивируют отношение к ребенку как к «маленькому неудачнику». У детей, которые всеми силами стараются угодить родителям, но в силу возрастных особенностей при таком подходе и обучении не могут этого сделать, при таких обстоятельствах развивается повышенная тревожность, неверие в собственные силы, стойкое эмоциональное отвращение к любым умственным занятиям, снижение позитивного мотивационного интереса к школе.

Дети, которые в силу неблагоприятных обстоятельств попали в третью группу, ставятся педагогами в разряд педагогически запущенных. Они занимают большую часть времени педагогов, чаще всего вызывают их неудовольствие. Социальные навыки у таких детей развиты недостаточно и это осложняет их взаимоотношения с педагогами и сверстниками, вследствие чего, они либо игнорируются, либо активно отвергаются основной группой детей. Все это приводит к глубокому переживанию ребенком психологического дискомфорта, возникновению чувства неуверенности в себе, в своих способностях и возможностях, а это основной фактор детерминирующий потерю мотивации к учебной деятельности. Такие дети не стремятся поднять свой авторитет в основной школьной деятельности – интеллектуальной, компоненты их познавательного интереса смещаются в сторону различных вторичных по важности занятий класса (Л.С. Выготский, 1931).

Выводы. Различные условия социальной среды как системы влияний на факторы формирования позитивной мотивации к обучению, а также возможности для их развития становятся одним и ключевых понятий в подготовке дошкольников к начальной ступени образования. Исследования и наблюдения за работой педагогов и родителей с дошкольниками показывают, что они не уделяют должного внимания мотивационной сфере будущих первоклассников, что в результате приводит к фрустрации, потере интереса к занятиям, нежеланию идти в школу и вследствие этого к низкой самооценке, дезадаптации детей.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СЕМЬИ ДЕТЬМИ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Минаев Д.К. ЧОУ ВПО «Академия социального образования», г. Казань E-mail: dk.minayev@ya.ru

Семья и родительский дом для ребенка — первая, главная и ничем не заменимая школа жизни. Именно семья оказывает решающее влияние на развитие личности, закладывает фундамент человеческих качеств. И чтобы фундамент этот был прочным, семья должна быть благополучной, а благополучие во многом зависит от того, является семья полной или неполной.

Неполная семья образуется вследствие расторжения брака, внебрачного рождения ребенка, смерти одного из родителей или раздельного их проживания.

Так же есть функционально неполные семьи. В этой категории двое родителей, но профессиональные или другие причины оставляют им мало времени для семьи. Общение с детьми обычно оказывается возможным только по выходным дням, да и в эти дни ограничивается несколькими часами. Более того, некоторые родители вообще забывают о своих воспитательных функциях. Заботясь об экономическом благополучии, отец/мать чаще всего, достаточно редко находятся в семье, и, тем самым ребенок растет либо только с матерью, либо только с отцом.

Бытуют самые разноречивые мнения о семьях, где воспитанием ребенка занимается только мать. Одни считают, что это всегда плохо, другие утверждают, что для ребенка абсолютно безразлично, кто его

воспитывает, а третьи доказывают, что неполная семья имеет даже определенные преимущества перед полной семьей, так как оставшийся с детьми родитель несет персональную ответственность за все, что происходит в его семье и не пытается переложить вину за собственные неудачи, просчеты или ошибки на других членов семьи (В.М. Целуйко, 2000). В качестве иллюстраций к своим утверждениям они приводят многочисленные примеры воспитания прекрасных (зачастую выдающихся) людей, выросших без отца.

Несомненно, каждая из этих точек зрения может быть в одинаковой степени, и принята, и опровергнута другими примерами, которыми изобилует жизнь.

За последние годы резко возрастает число детей, которые воспитываются в неполных семьях, где, в подавляющем большинстве, воспитателем является мать. Как показывают многочисленные исследования, жизнь и условия воспитания ребенка в неполной семье имеют явную специфику и существенно отличаются от жизни ребенка в полной семье. Кроме материальных трудностей, с которыми сталкиваются одинокие родители, мать не в состоянии реализовать одновременно обе родительские позиции – материнскую и отцовскую. Эти особые условия жизни ребенка отражаются на особенностях его личностного развития (В.П. Сазонов, 2007). Особенно неблагоприятным психологическое отсутствие отца в семье бывает для мальчиков. Есть понятие идентификации, то есть восприятия себя подобным другому. Иными словами, с кого бы ребенок хотел брать пример, кому бы хотел подражать - отцу или матери. Успешность идентификации в основном зависит от авторитетности родителя того же пола в воспитании детей, то есть, от поведения в собственной семье. Наиболее успешно дети усваивают ту или иную психосоциальную роль в дошкольном возрасте: мальчики в 5-7 лет, у девочек это период более размыт: 3-8 лет (К.Е. Пикхарт, 1998). Под влиянием родителей к 3-6 годам у ребенка складывается представление о принадлежности к определенному полу, что чрезвычайно сильно влияет на весь дальнейший ход формирования его личности как мужчины или женщины. Педагогика оценивает показатель идентификации детей со своими родителями одним из основных критериев эффективности семейного воспитания. При этом ребенок выражает принятие нравственных и идеологических норм своих родителей. Осуществление этой составляющей воспитательного процесса в неполной семье деформируется в связи с отсутствием одного родителя.

Дефицит мужского влияния в неполных семьях проявляется в виде нарушений развития интеллектуальной сферы (страдают аналитические и пространственные способности ребенка за счет развития вербальных), затруднений обучения подростков навыкам общения с представителями противоположного пола, формирования избыточной, патологической привязанности к матери. Воспитывающиеся без отца мальчики либо усваивают женский тип поведения, либо у них создается искаженное представление о мужском поведении как антагонистически противоположном женскому. В обоих случаях складывается вульгаризированное представление о мужском поведении как агрессивном, грубом, резком и жестоком. Такие мальчики часто менее зрелы и менее целеустремленны, не чувствуют себя в достаточной безопасности, безынициативны и неуравновешенны, более робки. Дефицит мужского влияния в детстве может привести к возникновению у мальчиков трудностей усвоения адекватной половой роли, и служить одной из причин развития гомосексуализма.

Опрос старшеклассниц позволил сформулировать своеобразный «нравственный кодекс» настоящего отца: ответственность, чувства долга, физическая и нравственная сила, смелость и мужественность, верность, надежность, великодушие. Нравственная позиция отца определяет его позицию и как воспитателя. Она отличается от материнской: если по своей природе женщина существо более эмоциональное, одухотворенное, то и в педагогической деятельности она, в основном, руководствуется чувствами. Мужчина же, как человек рациональный, деловой и серьезный, как правило, и в семейное воспитание вносит акцент разумного. А значит, он четче и реалистичнее осознает цель воспитания и рационально выстраивает его стратегию и тактику, мотивированно, а, не чувственно избирая для этого необходимые средства, методы и приемы (Т.А. Гурко, 1997).

Отсутствие одного из родителей лишает детей возможности знакомиться с разными вариантами семейных отношений, и влечёт за собой односторонний характер психического развития. Это связано с отсутствием образцов сексуального поведения взрослого человека, которым можно было бы подражать в будущем: мальчик, получивший «охранное» материнское воспитание, нередко лишён необходимых мужских черт: твёрдости характера, дисциплинированности, самостоятельности, решительности. Девочке общение с отцом помогает формированию образа мужчины. Если отца в семье нет, то образ мужчины получается искажённым — обеднённым или, напротив, иде-

ализированным, что приводит в последствии либо к упрощённости в личных отношениях с мужчиной, либо к непреодолимым сложностям. Однако, не всегда взаимоотношения матери и сына приводят к личностной деформации мальчика: если мать с раннего детства воспитывает в сыне умение преодолевать трудности, поощряет его самостоятельность и инициативу, стимулирует в нем желание быть сильным и смелым, развивает способность рисковать, то у мальчика формируется мужской стиль поведения и под влиянием матери.

В неполной семье отсутствует главное – пример брачных отношений. Поэтому отсутствует для детей, как будущих супругов и родителей, определенная возможность формирования культуры чувств, отношений, характерных для взаимоотношений мужа и жены. Будущие мужья, воспитывающиеся без отца, нередко усваивают женский тип поведения или же у них формируется искаженное представление о мужском поведении как агрессивном, резком, жестоком. А у будущих жен, выросших без отца, хуже формируются представления об идеале будущего супруга, в семейной жизни им значительно труднее адекватно понимать мужа и сыновей. Поэтому в таких семьях заведомо больше причин для конфликтов, разводов (К.Е. Пикхарт, 1998). Не любая полная семья является нормальной средой для полноценного развития и воспитания у ребенка адекватного отношения к семье. Но все же, наличие обоих родителей помогает успешнее решать многие задачи, связанные с сохранением его психического здоровья. На это неоднократно указывали и указывают специалисты, занимающиеся изучением проблемы неполных семей. Отмечается определенная статистическая связь между воспитанием детей в неполной семье и их последующей неудавшейся семейной жизнью, поскольку вероятность распада брака больше у супругов, которые воспитывались в неполной семье (В.М. Целуйко, 2000).

ВЛИЯНИЕ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ПРИЗЫВНИКОВ НА УРОВЕНЬ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ

Миннулина А.Ф., Гильманова Г. Ш. Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань E-mail: aidamin@rambler.ru

Самым важным периодом в военной службе является адаптационный период, в котором происходит перестройка внутреннего мира личности, приспособление его жизни и быта к требованиям воинской среды. От того, насколько успешно пройдет этот период, будет зависеть и дальнейшее протекание службы. Особым моментом в этот период является то, как личность выстраивает взаимоотношения с окружающими, как ведет себя в конфликтных ситуациях, как отстанивает свое достоинство, свое «Я», какие механизмы психологической защиты использует.

Нами было спланировано и проведено исследование влияния механизмов психологической защиты и копинг-стратегий поведения призывников войсковой части № 5598 26-го отряда специального назначения Внутренних Войск Министерства Внутренних Дел Российской Федерации на уровень их социальной адаптации к условиям военной службы. С помощью таких методов исследования, как анкетирование, беседа, тестирование изучались 60 человек - военнослужащих начального этапа освоения воинской деятельности: 1 группа — группа технического обеспечения, 2 группа - боевая группа специального назначения.

Проведение методики «Копинг-тест» (авторы: Р. Лазарус и С. Фолкман), показало что наименьшая степень выраженности в обеих группах наблюдается по шкале — принятие ответственности, наибольшая степень выраженности у двух групп по шкалам: планирование решения проблемы и самоконтроль. У 1 группы выраженность по конфронтационному копингу выше, чем у 2 группы. Так же у 1 группы наиболее выражены показатели по шкалам — дистанцирование и положительная переоценка. У 2 группы степень выраженности больше, чем у 1 группы по шкале бегство - избегание.

С помощью личностного опросника «Диагностика социальнопсихологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда» мы изучили особенности социально-психологической адаптации и связанные с этим черты личности. Было выявлено, что у обеих групп преобладают — самовосприятие и интернальность. Видимых различий между группами нет, кроме показателей по шкале — принятие других, у 1 группы показатели по данной шкале выше.

Так же нами был проведен Опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля» для выявления механизмов психологических защит. Самые низкие показатели у обеих групп по шкалам: регрессия, замещение, гиперкомпенсация. У 2 группы наиболее выражены компенсация, вытеснение, рационализация, отрицание.

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ АКТУАЛЬНЫХ СТРАХОВ У ЖЕНЩИН-РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Минуллина А.Ф., Коняшина В.И. Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань E-mail: aidamin@rambler.ru

В настоящее время неуклонно возрастает женская эмансипированность. Женщины становятся все более самостоятельными и независимыми, активно социализируются, строят карьеру, развиваются. Женщины являются успешными управленцами всех уровней, во многих отраслях трудовой деятельности. В современном обществе резко возрастает количество страхов у людей. Как известно, страхам подвержены все без исключения, разница лишь в природе его появления и степени выраженности. На наш взгляд, огромный интерес представляет изучение актуальных страхов женщин-руководителей.

В ходе исследования были использованы следующие методы и методики: наблюдение за эмоциональными реакциями, высказываниями и действиями испытуемых в процессе выполнения диагностических процедур; Методика - Опросника иерархической структуры актуальных страхов личности Ю. Щербатых и Е. Ивлев.

Среди женщин-руководителей обнаружены следующие актуальные страхи: Страх болезни близких людей. страх преступности, войны, страх глубины. Это связано с высоким уровнем ответственности,

сформированностью личности, социальной направленностью личности. Так же ярко выраженным оказался страх изменений в личной жизни. Предположительно, это может быть связано с тем, что женщины занимаясь карьерой, уделяют значительно меньше времени личной жизни, следовательно, возникают опасение за ее благополучность и успешность. Интересным является то, что среди женщин оказался выражен страх ответственности, это при том, что руководящая должность предусматривает высокий уровень ответственности, как моральной, так и материальной.

Менее же выражены среди женщин-руководителей страхи темноты, страх самоубийства, страхи, связанные с половой функцией и страх публичных выступлений. Возможно, достаточно невысокие показатели по шкале боязнь публичных выступлений связана, с тем, что женщины, принимавшие участие в исследование являются управленцами высшего, среднего и низшего звена, их ежедневная трудовая деятельность связана с непрерывным общением с людьми, выступлениями.

Таким образом, полученные результаты представляют лишь промежуточный этап нашего исследования. В перспективе изучение механизмов трансляции актуальных страхов матерей (женщинруководителей) посредством особенностей родительского отношения их детям.

МОТИВЫ ПРЕДПОЧТЕНИЙ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Муртазина Э.И., Хабибрахманова А.Р. Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

Исследования юношеского возраста показывают, что он играет важную роль в формировании и становлении личности. Юность — время перехода от подросткового возраста к настоящей взрослой жизни. Юношеский период является одним из наиболее ответственных и значимых периодов жизни человека в связи с тем, что именно в данном возрасте происходит формирование мировоззрения, морального сознания и самосознания, выработка ценностных ориента-

ций и установок [4]. Юноши и девушки делают важный шаг в своей жизни, который связан с выбором будущей профессии, а также начинают серьёзно задумываться о выборе надёжного партнёра для создания семьи [2].

Хронологические границы юношества определяются в психологии по-разному. Так, по Д. Баррену, юность длится от 12 до 17 лет, по Д. Брамлею от 11 до 21 года, по Д. Векслеру от 16 до 20 лет, по В.В. Бунаку от 17 до 25 лет, по В.В. Гинзбургу от 16 до24 лет. Некоторые авторы (Д.Б.Эльконин, Л.И.Божович, В.С. Мухина) рассматривают данный возраст как один из этапов подросткового, другие (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский) относят к начальному звену в цепи зрелых возрастов[1]. Несмотря на отсутствие единства при определении границ юношеского возраста, специалисты сходятся в том, что столь затянувшийся период от детства к юности характерен именно для современного мира. Особенности юношеского возраста рассматривались такими авторами, как Божович Л.И., Кон И.С., Эриксон Э., Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б., Выготский Л.С. [3].

В нашей работе предпринята попытка рассмотреть мотивы предпочтений в межличностных отношениях в юношеском возрасте, которая осуществлялась с использованием методики «Мотивы предпочтений в межличностных отношениях», разработанной А.Ф. Корниенко. С помощью данного теста выявляется представление субъекта об окружающих, а так же изучаются взаимоотношения в малых группах. Опросник содержит 12 качеств, по которым испытуемый оценивает однокурсников по семи балльной шкале и выделяет пять человек, которые ему больше нравятся. После чего вычисляется коэффициент значимости данного качества.

Нами были выявлены мотивы предпочтений в межличностных отношениях в исследуемой группе: 1 — никогда никого не обижает, 2 — общительный, 3 — всегда всем помогает, 4 — физически сильный, 5 — веселый, 6 — много знает, 7 — быстро все понимает, 8 — не увиливает от работы, 9 — аккуратный, 10 — настойчивый, 11 — самостоятельный, 12 — никогда никого не обманывает.

По результатам в группе преобладает мотив «никого никогда не обманывает», показатели много знает, быстрее всех всё понимает, не увиливает от работы, аккуратный, настойчивый, самостоятельный находятся примерно в одинаковой позиции. Меньше всего в юношеском возрасте данной группы ценится общительность, можно сказать, что юноши и девушки данной группы не ценят в людях такие каче-

ства личности как «сильный» и «всегда всем помогает». Проверка достоверности выраженности средних мотивов предпочтений проводилась с помощью критерия Стьюдента. Результаты позволяют утверждать, что на данной выборке достоверно преобладает мотив «никого никогда не обманывает», таким образом в юношеском возрасте существуют выраженные мотивы предпочтений межличностных отношений. Расчет значимости различий дисперсий выявил некоторые достоверные отличия, можно наблюдать тот факт, что самые неодинаковые оценки по мотивам предпочтений наблюдаются по шкалам аккуратный и никого никогда не обманывает, то есть у юношей и девушек сформировано разное отношение к этим мотивам. Наиболее сходны результаты в отношении качеств никого никогда не обижает и общительный.

Для исследования межличностных отношений использовался метод социометрических измерений (социометрия). Методика позволяет сделать моментальный срез с динамики внутригрупповых отношений, с тем, чтобы впоследствии использовать полученные результаты для переструктурирования групп, повышения их сплоченности и эффективности деятельности. По данной методике были вычислены результаты таких параметров как значения показателей самооценки межличностных отношений (СО) и адекватности самооценки в межличностных отношениях (АД), был подсчитан социометрический статус каждого члена исследуемой группы. Социометрический статус – это свойство личности как элемента социометрической структуры занимать определенную пространственную позицию (локус) в ней, то есть определенным образом соотноситься с другими элементами. Такое свойство развито у элементов групповой структуры неравномерно. Элементы социометрической структуры – это личности, члены группы.

Каждый из них в той или иной мере взаимодействует с каждым, общается, непосредственно обменивается информацией и т.д. В то же время каждый член группы, являясь частью целого, своим поведением воздействует на свойства целого. Реализация этого воздействия протекает через различные социально-психологические формы взаимовлияния. Субъективную меру этого влияния подчеркивает величина социометрического статуса. Статус измеряет потенциальную способность человека к лидерству.

Среднее значение статуса в группе 4,58.

Среднее значение СО межличностных отношений 0,13.

Адекватность СО межличностных отношений равна 43,24.

Важное значение для развития личности в юношеском возрасте имеет общение со сверстниками. Общение со сверстниками — это специфический канал информации, специфический вид межличностных отношений, а также один из видов эмоционального контакта. Становится актуальным поиск спутника жизни и единомышленников, возрастает потребность в сотрудничестве с людьми, укрепляются связи со своей социальной группой, появляется чувство интимности с определенными людьми. Результаты исследования дают возможность наметить пути и направления дальнейшей работы в рамках педагогической, возрастной и социальной психологии.

Литература

- 1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.- С. 476-493.
- 2.Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
- 3.Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
- 4. Столяренко Л.Д. Основы психологии. - Ростов-н/Д.: Феникс, 1999.-672 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА

Мустафин Т.Р.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

Понятие социальной ситуации развития, ставшее фундаментальным для большинства современных исследований в области психологии развития в нашей стране, было введено выдающимся отечественным психологом, автором культурно-исторической концепции, Л.С. Выготским, который определил ее как «систему отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью» (Л.С. Выготский, 1984). Выготский же вводит две основные единицы анализа социальной ситуации развития — ее внешний и внутренний планы, которым соответствует деятельность, и отмечает наличие цен-

тральных новообразований, сопровождающимися кризисами психологического развития, которые знаменуют переход на следующую ступень развития в онтогенезе. Эти элементы социальной ситуации развития, а именно деятельность, новообразования дошкольного возраста и соответствующий кризис, возьмем в основу анализа особенностей социальной ситуации развития в дошкольном возрасте.

В условиях современного общества ведущей деятельностью дошкольника, очевидно, является игровая деятельность, феноменом которой занимались как отечественные так и зарубежные ученые, среди которых Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Ж. Пиаже, А.П. Усова, Ф.И. Фрадкина и др.. Отличие игровой деятельности дошкольника от таковой на предыдущем возрастном этапе развития заключается в особом психологическом основании, а именно ее социальной, а точнее социализирующей направленности. По словам Выготского, «роль, которую выполняет ребенок, его отношение к предмету, если предмет изменил свое значение, будут всегда вытекать из правила...» (С.Л. Выготский, 1966). Игра дошкольника, как отмечает Д.Б. Эльконин, носит ролевой, в полном смысле этого слова, характер, что проявляется в примерке ребенком роли взрослого, присвоение пока еще в игровой форме правил и норм, предписанных культурой, которая познается ими преимущественно через взрослых: «Взрослый, родной человек не только «подставляет» вещи для детской игры, но и приучает ребенка к игре и формирует отношения к известным предметам его действий» (Д.Б. Эльконин, 1989) Степень соответствия ребенка нормам культуры определяется культурной конгруэнтностью (Л.Ф. Баянова, Мустафин, 2013).

Возвращаясь к анализу социальной ситуации развития в дошкольном возрасте, весомое место в нем отведено новообразованиям психологического развития. Несмотря на ощутимое различие во взглядах ученых на центральные новообразования, на сегодняшний день сформировано довольно целостное представление. Так, отмечая развитие аффективной, познавательной, волевой, личностной и мотивационно-потребностной сфер, к ряду основных Выготский относит воображение: «Воображение и есть то новообразование, которое отсутствует в сознании ребенка раннего возраста, абсолютно отсутствует у животного и которое представляет специфическую человеческую форму деятельности сознания; как все функции сознания, оно возникает первоначально в действии». (1966) Эльконин отмечает появление тенденций к самостоятельности и уход от аутизма раннего дет-

ства. Леонтьев добавляет в общую картину новообразований дошкольника соподчинение мотивов. (А.Н. Леонтьев, 2006) Л. И. Божович во главу угла ставит «систему Я» и потребность к самостоятельности (Л.И. Божович, 1995).

Так или иначе, новообразования, как правило, приводят к несоответствию достигнутого уровня психологического развития ребенка и притязания взрослых, что приводит к проявлению кризиса возрастного развития, который, следует отметить, проявляется только тогда, когда взрослые сохраняют старый тип отношений совместной деятельности. Кризис дошкольника проявляется в защитных формах поведения, таких как манерничанье, кривляние, паясничанье и др. Разрешение кризиса всегда приводит к переходу на другой уровень социального взаимодействия со своими нормами и правилами.

В современных исследованиях последователей Л.С. Выготского общая картина социальной ситуации развития дошкольника дополняется во всех элементах ее анализа. Наиболее приоритетные направления на этом пути — рассмотрение ребенка как субъекта культуры и изучение особой формы мышления — диалектического мышления.

СУБЪЕКТНЫЙ ИМИДЖ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА – СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗНАКОВОЙ ОПЕРАЦИИ

Мухаметзянова Ф.Г., Насыбуллин А.Р., Мифтахов И.И. ЧОУ ВПО «Академия социального образования», г.Казань E-mail: florans955@mail.ru

В настоящее время в социологии, социальной психологии, деонтологии наблюдается неподдельный интерес к проблематике имиджа как специалиста, так и будущего профессионала, например бакалавра. В связи с массовым переходом системы высшего профессионального образования на подготовку бакалавров, в особенности актуализировалась, проблема имиджа будущего профессионала-бакалавра.

Категория имиджа из социологии свободно «мигрирует» не только в процесс развития научной категории, так возрастает к ней интерес как практико-ориентированной. Однако не только в научной, но

и научно -популярной литературе нет однозначного понимания имиджа. Во многих справочных изданиях мы находим определение имиджа в самом широком смысле как « целенаправленно формируемого образа». В психологических словарях доминирует такое признание имиджа, как «сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа эмоциональной окрашенный образ» (Психологический словарь, 1990). В зарубежных источниках доминирует представление об имидже как наборе, эклективном симбиозе определенных свойств и качеств личности, которые вызывают у субъектов определенные ассоциации как о самом человеке, так и субъекте деятельности.

Некоторые авторы связывают понятие имиджа с понятием образа, возникающего на экране мысленного взора на основе ассоциации по сходству. Мы согласны с Е.А.Петровой в плане того, что очевидно, что категория «имидж» отличается от традиционного для психологии понятия «образ» как такового и относится к области социального познания. Мы считаем, что понятие имидж не может существовать без понятия субъект деятельности. Конечно, это социально-психологический феномен как группового, массового, так и сознания субъекта деятельности. Понятие субъектный имидж функционирует как образ-представление, в котором на основе синергийного эффекта соединяются как внешние, так и внутренние свойства и особенности субъекта деятельности. Мы считаем, что это, в особенности, касается субъектного имиджа будущего бакалавра. Это связано с тем фактом, что при переходе на ступенчатую подготовку в системе ВПО – бакалавр-магистр, было недостаточно уделено понятию имиджа бакалавра.

В социологии, психологии категория имидж — это универсальная категория, являющаяся объектом исследования. Однако, когда мы имеем в виду уже сам предмет исследования, необходимо уточнение: какой именно имидж будет изучаться. Если мы применяем понятие имидж просто употребительно к человеку, тогда — это персональный имидж. Когда понятие имидж мы употребляем по отношении к субъекту определенной профессиональной деятельности — это субъектный имидж. В случае применительно к социальным ролям — это имидж субъекта социальных отношений (имидж политика, имидж избирателя и пр.). Если обратиться к житейской психологии, тогда слово «имидж» будет использоваться в двух смыслах или контекстах: как образ внешний (внешние характеристики), так и образ- внутренний (свойства личности).

Сегодня в связи с массовым переходом ВПО на бакалавриат актуализировалась проблема специфического имиджа субъекта профессионального образования. В особенности имиджа субъекта профессионального образования актуализируется, когда абитуриент становится субъектом профессионального выбора определенного учебного заведения. В особенности эта проблема обостряется для абитуриентов негосударственных вузов, так как имидж профессионального образования оказывает порой прямое влияние на работодателей, у которых уже существует свой имплицитный образ- имидж будущего профессионала. Мы согласны с Е.А. Петровой относительно того, что причина популярности определенных учебных заведений и низкий интерес к другим напрямую связаны с имиджем как самого вуза, так и его выпускника.

В особенности, в имидже субъекта профессионального образования выявлена прямая детерминация с представлениями о качестве знаний, умений, компетенций как важной субъектной имиджевой характеристики будущего профессионала. Формирование имиджа будущего профессионала не всегда находится в прямой корреляции с имиджем учебного заведения, имиджа организации. Мы считаем, что возможна и обратная детерминация процесса формирования имиджа: от субъектного имиджа будущего профессионала к субъектно объектным представлениям об учебной заведении и объектно - субъектному образу работодателя. Можно считать, что субъектный имидж будущего бакалавра может стать фундаментом имиджа всей системы высшего профессионального образования. Знания о структуре, составе, содержании, социально-психологических особенностях, механизмах субъектного имиджа будущего бакалавра помогут решить проблему современного ВПО: проблему изучения, развития и становления компетенций и компетентности будущего бакалавра как первой ступени высшего профессионального образования.

В то же время в современной социальной психологии не в полной мере разработано само понятие «субъектный имидж» будущего бакалавра. Данное определение должно аккумулировать в себе как элементы онтологии предмета исследования (содержания предмета), так гносеологии (ступени активного познания), проектирования и управления формирования субъектного имиджа, так и феноменологии самого понятия как социально-психологического явления. Именно от того решения понятия субъектного имиджа на гносеологиче-

ском и феноменальной уровнях зависит решение теоретико-прикладных и теологических проблем повышения качества профессионального образования.

Для исследования объективного поля мнений респонедентов и исследователей относительно понятия субъектный имидж вслед, мы за работами Белобрагина В.Я., мы провели пилотажный контентанализ этого понятия в трудах более 30 авторов. Небольшой объем выборки не позволяет на высоком уровне достоверности делать выводы относительно полной достоверности выводов. Практически более половина исследователей вкладывают в понятие имидж такую семантическую основу как понятие образ (как внешний, так и внутренний). Этот образ формируется как сознании людей, так одновременно, он же и стереотипный. Имидж субъекта деятельности рассматривается чаще всего как набор качеств, свойств личности, самим же субъектом деятельности встроенный. В то же время в контентанализе существует представление об имидже как модели, инструменте познания, представления самого субъекта образовательной деятельности о профессии.

Пилотажный контент-анализ позволяет сделать относительный вывод о том, что субъектный имидж будущего бакалавра можно рассматривать как эмоциональной переживаемый субъектом образовательной деятельности динамичный стереотипный образ, идеализированная модель социума и личности как субъекта социальных отношений, целенаправленно развиваемый как коллективными, групповыми, так и индивидуальными субъектами учебно-профессиональной деятельности для достижения личностного и профессионального роста.

Мы считаем, что развитие у субъекта будущей профессиональной деятельности имиджа подчиняется законам знаковых операций Л.С.Выготского о генетическом анализе знаковой операции, согласно которой «знаковые операции возникают не иначе, как результат сложнейшего и длительного процесса, обнаруживающего все типические черты подлинного развития и подчиненного основным закономерностям психической эволюции (Л.С.Выготский, 2002). Формирование имиджа у будущего бакалавра как субъекта профессиональной деятельности должно быть согласно Выготскому включено в историю высших психических функций и этим должно изменить само понимание процесса и его законов. В самом процессе формирования понятия имиджа у будущего профессионала четко прослеживается как развитие самого понятия «имидж» как слова объединяется с по-

нятие знака (как внешней составляющей имиджа) уже по новым психологическим законам и механизмам. Процесс становления субъектного имиджа у будущего бакалавра, на наш взгляд, это сложная знаковая операция. Имидж будущего профессионала мы считаем именно субъектным имиджем, так как согласно Выготскому происходи взращивание как самой субъектности студента вуза, так и взращивание имиджа как искусственного образа или внешнего знака. Это связано с тем, что высшие психические функции стоятся первоначально как внешние формы поведения и опираются на внешний знак в соответствии с природой высших функций. При этом, перенос социальных способов поведения внутрь индивидуальных форм не происходит механическим путем и не совершается автоматически, он связан с изменением структуры и функции всей операции. По таким же законам происходит формирование субъектного имиджа: от внешнего образа как знака к внутренней функции как символу.

Проведенное нами пилотажное исследование проявления и развития субъектного имиджа у будущего бакалавра позволило сделать выводы о том, что имидж у субъекта появляется на арене психического развития дважды. Сначала как представление коллективного субъекта об имидже профессионала- это искусственно созданный образ. И второй раз на основе интериоризации как внутренний образ на основе внутренних опосредованных самим субъектом внутренних знаковых операций. В таком случае можно говорить не только об искусственно созданном образе, но уже о субъектном образе. Причем формирование субъектного имиджа будущего бакалавра происходит на основе психологического механизма профессиональной знаковой операции.

Введение нами в научный оборот понятия субъектный имидж вызвано тем обстоятельством, что мы согласны с Л.С.Выготским относительно того, что «слово, называя факт, дает вместе с тем философию факта (Л.С. Выготский), его теорию, его систему» В своем споре, вернее научной дискуссии с Челпановым, Л.С. Выготский в свойственном для образном стиле пишет о том, что «слово, как солнце в малой капле воды, целиком отражает процессы в и тенденции в развитии науки». Мы так же считает, что введение в научный оборот понятия «субъетный имидж» создаст новое поле следования социально-психологических особенностей имиджа будущего бакалавра как субъекта учебно-профессинальной деятельности.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ГРУПП

Мухаметьянова Р.Р. Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск E-mai: mukh-regina@yandex.ru

Аннотация. Представлены данные сравнительного эмпирического исследования личностных особенностей, в том числе — поведения в конфликте студентов, относящих себя к различным национально-культурным группам. Анализируются индивидуальные особенности личности и стратегии поведения в конфликтных ситуациях молодых людей, которые относят себя к группам, условно названным нами «русской этнокультурной» и «кавказской этнокультурной». Исследование показало некоторую специфику в личностных темпераментальных особенностях в группах, а также тот факт, что, несмотря на имеющиеся различия, представители обеих групп предпочитают применять приспособительный стиль поведения при разрешении конфликтных ситуаций.

Ключевые слова: особенности личности, темперамент, экстраверсия, психотизм, нейротизм, этнокультурная группа, выход из конфликта Человека всегда окружают другие люди, где бы он не находился: в семье, на учебе, в магазине, на работе. Во всех этих случаях отдельные люди взаимодействуют с другими либо с группой людей, обладающих определенными индивидуальными свойствами и особенностями, в том числе - стратегиями поведения в конфликте и склонностью к более или менее агрессивному поведению. Общественное мнение и бытовая практика нередко приписывают какиелибо особенности той или иной группе (национальной, этнической, культурной, профессиональной и т.д.). Такого рода стереотипы могут оказывать негативное влияние на процессы взаимодействия в обществе и провоцировать межличностные, межгрупповые и межэтнические проблемы, способствовать возникновению конфликтов. В последнее время нередко проявляется тенденция рассматривать любой конфликт с позиции этнических противоречий или национальнокультурных особенностей, не учитывая факта индивидуальных различий людей в любом этносе.

Конфликты неизбежны в любой социальной структуре, они являются нужным условием общественного развития, если их участники не стараются достигнуть поставленной цели любыми способами, пренебрегая потребностями других. В противном случае появляются соперничество и противостояние между людьми или группами людей, нередко такие конфликты действительно выглядят как следствие разногласий на этнической почве. Особенно это опасно, если участники конфликта и окружающие их люди ориентируются не на научные факты, а на стереотипные представления, например, на стереотипы о повышенной возбудимости и агрессивности в конфликте представителей различных этносов - выходцев с Кавказа.

Для того, чтобы благополучно преодолевать разрушительные последствия конфликтов, необходимо учитывать персональные социально-психологические характеристики личности. Это очень существенно в юношестве, поэтому актуально исследование названной проблематики в студенческой среде. Ведь именно в этот в период у человека изменяется картина мира, студенты начинают активно пересматривать свои ценности и взгляды, выстраивается траектория достижения желаемого профессионального будущего, контакты становятся шире и возникают новые социальные роли. И успешность этих преобразований будет во многом зависеть от успешности взаимодействия между студентами - ровесниками, а также - преподавателями, сотрудниками вуза, будущими работодателями. В этом процессе существенную роль занимает умение выбирать оптимальные стратегии поведения в конфликте, опираясь на личностные особенности. Очевидно, что темпераментальные характеристики личности наряду с этническими, национально-культурными традициями поведения могут сыграть значительную роль как в разрешении конфликта конкретной личностью, так и в оценке происходящего другими людьми.

Возникает вопрос – имеется ли реальная взаимосвязь между принадлежностью к определенной этнокультурной группе и особенностями личности и её поведением в конфликте. Мы предположили, что, несмотря на устойчивые стереотипы, ведущими различиями поведения студентов будут являться не этнокультурные, а личностные.

Гипотеза исследования: различия поведения студентов в конфликте преимущественно определяются особенностями личности (темперамент, экстраверсия, эмоциональная стабильность, психотизм, др.) и не связаны с этнической принадлежностью студента.

Базой исследования являются студенты Югорского государственного университета, относящиеся к различным этническим группам. Принадлежность студента к той или иной группе определялась на основе его собственного выбора и не предполагала какой-либо проверки. Мы исходили из того, что этнокультурные различия имеют какое-либо влияние на поведение человека именно тогда, когда он идентифицирует себя как представителя данной группы.

Для выявления личностных особенностей и особенностей поведения в конфликте были использованы следующие методики:

Опросник PEN (Ганс и Сибилла Айзенк), личностный опросник EPI (методика Г.Айзенка), «Определение способов регулирования конфликтов» (др. названия «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации», тест К.Томаса.)

Были получены следующие результаты:

Опросник РЕМ (Ганс и Сибилла Айзенк)

По показателям выявлено, что у большей части представителей кавказской этнокультурной группы высокий уровень психотизма, что может приводить к повышенной конфликтности, неадекватным эмоциональным реакциям. Респонденты русской этнокультурной группы показали средние значения.

По показателям шкалы экстроверсия мы видим, что большинство студентов кавказской этнокультурной группы (87%) имеют высокие показатели. Экстраверсия проявляется в общительности, в самоуверенности и импульсивном поведении. У респондентов русской этнокультурной группы показатели по данной шкале имеют высокие (46,5%) и средние (46,5%) значения в равной степени, что также говорит об их общительности, оптимизме и активности в поведении.

По показателям шкалы нейротизма у большей части представителей обеих этнических групп имеют средние значения. Высокие показателя данной шкалы 27% у студентов русской этнокультурной группы, что им свойственны сверхчувствительность реакции, напряжение, недовольство как собой, так и окружающим миром. Ни один из представителей не показал низкие результаты, что говорило бы о спокойствии, беззаботности, надежности.

Типы темперамента определялись по методике Г.Айзенка.

Получены следующие данные: у студентов как русской этнокультурной группы (27%), так и кавказской этнокультурной группы (27%) равное количество респондентов с сангвиническим темпераментом. Холерический темперамент представлен по-разному: у представителей кавказской группы (6,5%), а у русской группы (19%). У 6,5% студентов

кавказской группы и у 27% русской группы флегматический тип темперамента. У большей части представителей кавказской этнокультурной группы (60%) преобладает меланхолический темперамент, у русской этнокультурной группы он выражен меньше (27%).

Таким образом, у респондентов русской этнокультурной группы примерно равное количество каждого из типов темперамента. У студентов кавказской этнокультурной группы в меньшей степени выражены такие типы темпераментов как: сангвиник (27%), холерик (6,5%) и флегматик (6,5%), по сравнению с меланхолическим (60%) который преобладает у большинства представителей данной группы.

«Определение способов регулирования конфликтов» (К.Томаса)

Большинство опрошенных представителей русской этнокультурной группы при возникновении конфликтной ситуации используют такие стили разрешения конфликта как: приспособление – этот стиль поведения присущ 20% флегматического темперамента, 20% – меланхолического, 13,3% – сангвинического и 7% у холерического. Соперничество у 20% холериков, 7% сангвиника, у флегматика и меланхолика не проявился данный стиль поведения. Сотрудничество используют люди с меланхолическим типом темперамента (13,3%) и сангвинического темперамента (13,3%), флегматики и холерики не проявили склонность к данному стилю поведения в конфликтных ситуациях.

Большинство опрошенных представителей кавказской этнокультурной группы при возникновении конфликтной ситуации, используют такие стили разрешения конфликтных ситуаций как: приспособление, данный стиль присущ 47% респондентам 13,3% из которых флегматика, 13,3% — холерика, 13,3% — сангвиника и 7% — меланхолики. Компромисс так же преобладает, но в большей степени выражен у меланхоликов 27%, у флегматиков и сангвиников по 7%, холерики же не склонны к данному стилю разрешений конфликта. К соперничеству склонны 27% респондентов флегматического темперамента, 7% меланхолического и 7% сангвинического, холерики не склонны к проявлению соперничества.

Таким образом, можно сделать вывод, что, несмотря на имеющиеся различия в личностных и групповых особенностях, студенты - представители русской и кавказской этнокультурных групп предпочитают использовать приспособительный стиль поведения при разрешении конфликтных ситуаций. Кроме того, представители обеих групп также склонны ориентироваться на поиски компромисса, соперничество и сотрудничество, но в меньшей степени.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Озерова Н.С. ГОУ СОШ №48, г. Москва E-mail: svetikova @mail.ru

В условиях модернизации российского образования социальный заказ в области обучения учащихся предполагает, прежде всего, подготовку к самостоятельному усвоению знаний. Согласно данным литературы основные трудности обучения детей по ряду гуманитарных дисциплин связаны с низким уровнем сформированности умений анализа текста. В частности, в концепции модернизации Российского образования указанная проблема выделяется в качестве одной из главных, от решения которой во многом зависит качество всего учебного процесса. В связи с этим перед педагогическими коллективами встает серьезная задача - формирование у школьников умений анализировать информацию в соответствии с конкретными познавательными и коммуникативными целями.

Анализ текста представляет собой процесс перевода текста в любую другую форму его закрепления. Это может быть процесс парафразы, пересказа той же мысли другими словами. При этом происходит трансформация, преобразование смыслов, выраженных языковыми средствами языка. При смысловом анализе текстового целого имеет место укрупнение элементов текста в семантически равнозначные комплексы: происходит «стягивание» мыслей в более крупное семантическое образование, отражающее содержание его составляющих. При этом осуществляется синонимическая замена отдельных слов, словосочетаний, фраз на эквивалентные семантические комплексы. Кроме этого возможны случаи реконструкции логической структуры текстового сообщения (например, изменение пассивной конструкции на активную, изменение порядка следования смысловых звеньев и др.).

Анализ литературы в области лингвистики, психолингвистики подготовил достаточную базу для разработки содержания серии заданий, позволяющих исследовать возможности преобразования текстового материала у младших школьников с нарушениями речи.

Реализация предложенных заданий позволила определить уровень сформированности умения преобразовывать содержательную текстовую информацию.

В исследовании приняли участие 18 учащихся с нарушениями речи. Школьникам было предложено пересказать своими словами выделенный текстовый фрагмент.

Тексты-стимулы.

Текстовый фрагмент №1.

Подходя к лесной тропинке, мы увидели огромную кошку, которая лежала на толстом суку. Хвост у нее короткий, уши с кисточками, шкура в пятнышках. Опасное животное так и готово кинуться на добычу.

Текстовый фрагмент №2.

Когда я вышел во двор, на листьях лопуха заметил жука, маленького, с черной головкой и красненькими крыльями. Этот жук уничтожает вредных насекомых.

Текстовый фрагмент №3.

Лев-огромный, рыжий представитель кошачьих. У этого животного шикарная грива, огромная зубастая пасть и изящный хвост. Левхищный зверь знойной Африки. Его называют царем зверей.

Для объективации результатов исследования мы предлагаем балльную систему оценивания.

Балльная оценка выполнения заданий:

Виды трансформаций	Уровни, на которых осуществ-	Баллы
	ляется трансформация	
Отсекание речевого	1. Части фразы	2
отрезка	2. Части сверхфразового	4
	единства	
Реконструкция фразы		6
Объединение речевых	1. В пределах двух фраз	6
отрезков	2. Более двух фраз	8
Синонимическая за-	1. Частичная на уровне слова	6
мена	или словосочетания	
	2. Полная на уровне фразы	10
	3. Полная на уровне	
	сверхфразового единства	16
Привнесения продук-	Выводы, умозаключения	30
тивного характера		

Оценка сочетанных типов трансформаций - сумма баллов за каждый произведенный вид трансформации.

По результатам обработки данных нами были выделены 2 группы младших школьников.

1 группа (38% школьников). Для деятельности этих учащихся, связанной с преобразованием текстовой информации, была характерна семантическая тождественность заменяемых текстовых элементов. Установлен широкий спектр типов и видов трансформаций. Выявлена доступность реализации комбинаторных типов трансформаций.

Установлены следующие типы наиболее доступных трансформаций:

- 1. Отсечение речевого отрезка:части фразы: Подходя к лесной тропинке, мы увидели огромную кошку на толстом суку. Хвост у нее короткий, уши с кисточками, шкура в пятнышках; микротемы или части микротемы: Подходя к лесной тропинке, мы увидели огромную кошку. Хвост у нее короткий, уши с кисточками, шкура в пятнышках.
- 2. Реструктуризация фразы: Когда я вошел во двор, на листьях лопуха заметил маленького жука с красненькими крыльями и черной головкой.
 - 3. Объединение речевых отрезков:
 - в пределах двух предложений: Подходя к лесной тропинке, мы увидели огромную пятнистую кошку с коротким хвостом и кисточками на ушах.
 - более двух предложений: Подходя к лесной тропинке мы увидели огромную опасную пятнистую кошку с коротким хвостом и кисточками на ушах.
- 4. Привнесение оценочных элементов: С этим животным шутки плохи, потому что опасное животное в любой момент готово накинуться.

В работах этих детей выявлены другие типы трансформаций:

- частичная синонимическая замена на уровне слова или словосочетания: Опасная кошка так и готова наброситься на жертву.
- полная синонимическая замена: Эта кошка в любой момент готова к охоте.

В работах этих школьников, в ряде случаев, представлены комбинаторные виды трансформаций: привнесение концептуально значимой информации в сочетании с реструктуризацией фразы, отсечение речевого отрезка в сочетании с привнесениями концептуальной информации и др.

2 группа школьников (52% школьников). Анализ работ этих школьников позволил установить семантическую приблизительность эквивалентных замен; сужение спектра используемых типов и видов трансформаций. Выявлены трудности сочетанных видов трансформаций.

Анализ ученических работ позволил выявить наиболее доступный тип трансформаций:

- 1. Отсечение речевого отрезка:
- части фразы: Лев огромный, рыжий представитель кошачьих. У этого животного шикарная грива, огромная зубастая пасть и изящный хвост. Лев-хищник. Его называют царем зверей.
- концептуально значимой микротемы: Хвост у нее короткий, шкура в пятнышках.
- 2. Реструктуризация фразы: Лев огромный, рыжий представитель кошачьих. Его называют царем зверей. У этого животного зубастая пасть, шикарная грива и изящный хвост. Лев хищный зверь знойной Африки.
 - 3. Объединение речевых отрезков:
 - в пределах двух предложений: Лев хищный зверь знойной Африки, которого называют царем зверей.
 - более двух предложений: Лев огромный, рыжий, хищный представитель кошачьих с шикарной гривой, огромной зубастой пастью и изящным хвостом. Его называют царем зверем.

В работах этих детей, в ряде случаев, представлены комбинаторные типы трансформаций: отсечение речевого отрезка в сочетании с объединением речевых отрезков, объединение речевого отрезка в сочетании с реконструкцией фразы и др.

Отдельные трудности реализации этих типов трансформаций представлены следующим:

- пропуск элементов концептуального пространства при наличии второстепенных: Когда я вышел во двор, на листьях лопуха заметил маленького жука с черной головкой;
- включение лишних элементов (субъекта, объекта, предиката): У нее короткий хвост, пятнистая шкура, уши с кисточками и на концах пушок;
- нарушение порядка следования частей предложения: Когда я вышел во двор, заметил жука с черной головкой, маленького и с красненькими крыльями;
- наличие эмболофразий: Шкура в пятнах, хвост у нее короткий, и уши...ну...с кисточками.

Использование других типов трансформаций (частичная синонимическая замена на уровне слова, словосочетания, полная синонимическая замена на уровне фразы, микротемы, привнесения продуктивного характера) крайне ограничено и имеет ряд особенностей:

- 1. При полной синонимической замене на уровне слова или словосочетания выявлены следующие трудности:
 - пропуск элементов пропозиции: У этой рыси хвост, на кончиках ушей кисточки и пятнистая шкура;
 - избыточное именование: Это насекомое жук поедает вредителей сада;
 - наличие персевераций (на уровне слова): Подходя к лесной тропинке, мы увидели огромную кошку на толстом суку, она была огромная;
 - повтор стимульной фразы;
 - пропуск доминантных элементов концептуального пространства при наличии второстепенных элементов: Когда я вышел во двор в траве увидел маленького жука;
 - нарушение порядка слов: Насекомых жук уничтожает вредных;
 - при привнесениях содержательной информации: использование крайне общих характеристик: Этот хороший жук уничтожает вредных насекомых.

В значительном количестве работ (около одной трети) встречаются разнообразные варианты комбинаторных нарушений: наличие второстепенных элементов в сочетании с избыточным именованием и др.

Реализация предложенных заданий, анализ полученных данных позволяют определить содержание направлений формирования умений анализа текста.

ПОДРОСТКОВОЕ ОДИНОЧЕСТВО

Плотникова Л.А.

Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск E-mai: lassochka12@mail.ru

Открытие своего внутреннего мира — очень важное, радостное и волнующее для подростка событие, но оно вызывает также много тревожных и драматических переживаний. Вместе с сознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночество. Подростковое «я» ещё неопределённо, расплывчато,

диффузно, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую чем — то необходимо заполнить. Отсюда — растёт потребность в общении и одновременно повышается избирательность общения, потребность в уединении.

Сознание своей особенности, непохожести на других вызывает весьма характерное для подростка чувство одиночества или страха одиночества.

Чувство одиночества – нормальное явление, следствие рождения внутренней жизни. Но подобные переживания могут быть острыми и драматичными. В.С.Мухина считает, что у подростков свойственное их возрасту переживание своего одиночества, своей непричастности к другим людям, это тот шанс, который в виде этих подростковых переживаний дан всему человечеству, и это шанс остановиться, задуматься и посмотреть на себя со стороны. Именно это делают подростки - они смотрят на жизнь взрослых с дистанции младших, которые уже чувствуют в себе силы быть старшими. Эта дистанция – удаленность от взрослой жизни, позволяет им сблизиться со сверстниками, так как одиночество подростков – это не пустота, это энергетический источник, который требует направленного выхода энергии – требует действия, иначе он может взорваться (В.С. Мухина, 2008). Представления подростка о себе всегда соотносятся с групповым образом «мы» - типичного сверстника своего пола, но никогда не совпадает с этим «мы» полностью.

Свойственное многим подросткам преувеличение собственной уникальности («по - моему, труднее меня нет») с возрастом обычно проходит, но отнюдь не ценой ослабления индивидуального начала. Напротив, чем старше и более развит человек, тем больше находит он различий между собой и «усредненным» сверстником. Отсюда — напряжённая потребность в психологической интимности, которая была бы одновременно самораскрытием и проникновением во внутренний мир другого. Осознание своей непохожести на других исторически и логически предшествует пониманию своей глубокой внутренней связи и единства с окружающими людьми.

Не менее важно сознание своей преемственности, устойчивости во времени. Для ребёнка из всех измерений времени самым важным, а то и единственным является настоящее «сейчас». Ребёнок слабо ощущает течение времени. Детская перспектива в прошлое невелика, всё значимые переживания ребёнка связаны только с его ограниченным личным опытом. Будущее также представляется ему только в самом общем виде.

Изменение временной перспективы тесно связано с переориентацией подросткового сознания с внешнего контроля на самоконтроль и ростом потребности в достижении.

С развитием самосознания связаны и возникающие в подростковом возрасте склонность к уединению, чувства одиночества, непонятости и тоски. Эти новые чувства, не свойственные детям младших возрастов, проявляются в аффективных вспышках и появляющейся вдруг на время замкнутости.

Психология общения в подростковом возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: обособления (приватизации) и аффиляции, т.е. потребности в принадлежности, включённости в какую – то группу или общность.

Обособление чаще всего проявляется в эмансипации от контроля старших. Однако оно действует и в отношениях со сверстниками. «Теперь нет желания появляться во дворе, где всегда шум хочется и гам, хочется уединиться, помечтать или подумать о чём — либо, хочется одному постоять у картины, побродить по городу, а потом опять вернуться к ребятам», — цитирует И.С. Кон (И.С. Кон, 1989).

В переходном возрасте меняются представления о содержании таких понятий, как «одиночество» и «уединение». Дети обычно трактуют их как некое физическое состояние («нет никого вокруг»), подростки же напоминают эти слова психологическим смыслом, приписывая им не только отрицательную, но и положительную ценность.

Чувство одиночества и неприкаянности, связанное с возрастными трудностями становления личности, порождает у подростков неутолимую жажду общения и группирования со сверстниками, в обществе которых они находятся или надеются найти то, в чём им отказывают взрослые: спонтанность, эмоциональное тепло, спасение от скуки и признание собственной значимости.

По мысли Л.С. Выготского, подростничество распадается на две фазы — негативную и позитивную, фазу влечения и фазу интересов. Он полагает, что первая, длящаяся около двух лет, связана со свёртыванием и отмиранием прежде установившейся системы интересов (отсюда её протестующий, отрицательный характер) и с процессами вызревания и появления первых органических влечений. Следующая фаза — фаза интересов — характеризуется вызреванием нового ядра интересов. Л.С. Выготский также обращает внимание на сходство негативной фазы подростничества с негативизмом, характерным для трёхлетних детей, предупреждая, впрочем, об опасности их отождествления.

Давая характеристику симптомам негативной (критической) фазы подросткового возраста, Л.С. Выготский отмечает:

- их крайнюю вариативность;
- ситуационную зависимость (например, негативизм проявляется в семье и отсутствует в школе и наоборот);
 - неоднородность и сложность поведения (Л.С. Выготский, 1981).

Л.И. Божович смотрит на проблему подросткового возраста иначе. Она весь возраст полового созревания определяет как критический: «Кризис подросткового возраста в отличии от кризисов других возрастов более затяжной и острый, так как в связи с быстрым темпом физического и умственного развития у подростков возникает много таких актуально действующих потребностей, которые не могут быть удовлетворены в условиях недостаточной социальной зрелости школьников этого возраста. Таким образом, в этот критический период депривация потребностей выражена значительно сильнее, и преодолеть её, в силу отсутствия синхронности в физическом, психическом и социальном развитии подростка, очень трудно» (Л.И. Божович, 1969).

Кроме того, психолог обращает внимание и ещё на одну особенность: источником депривации становятся не только внешние запреты, хотя и они имеют место, но и, что важнее, внутренние запреты, накладываемые подростком на самого себя.

К позитивным сдвигам Л.И. Божович относит новый уровень самосознания, который связан со способностью подростка познать самого себя как личность, с присущими именно ей качествами. Возникновение самосознания обусловлено развитием мышления в понятиях. Для подростка характерна неустойчивость самооценки, которая описывается то взлётом самоуверенности, то сомнениями в себе.

У Л.И. Божович есть и важное указание на особенность подросткового кризиса, а именно указание на то, что депривация потребности в самопроявлении частично обусловлена запретами, которые накладывает подросток на самого себя. Внутреннее противоречие, а не просто внешний конфликт между желаемым и разрешаемым, и есть суть подросткового возраста, понимаемого как переход, но именно внутренний, т.е. не блокирующий развитие, а обуславливающий его.

Говоря об одиночестве, можно сказать еще что оно зависит от того, как человек к себе относится, т.е. от его самооценки. У многих людей чувство одиночества связано с явно заниженной самооценкой. Порождаемое ею ощущение одиночество нередко приводит к появлению у человека чувство неприспособленности и никчемности.

Связь, существующая между низкой самооценкой и одиночеством, объясняется двояким образом. Во-первых, ссылками на то, что низкая самооценка порождает внутреннее самоотчуждение человека. Во-вторых, исходя из предположения, что низкая самооценка сопровождается системой таких установок и поведенческих тенденций, которые сами по себе существенно затрудняют межличностное общение.

Подростки, невысоко оценивающие себя, ожидают, что, и другие так же к ним относятся. Такие люди острее других реагируют на предложения и отказы в установлении личностных контактов с окружающими. Вместе с тем подростки с низкой самооценкой особенно отзывчивы к обращениям и просьбам со стороны ,реагируя повышенно враждебно на тех, кто лично их отвергает. Эти подростки чрезмерно чувствительны к критике и рассматривают ее как подтверждение собственной неполноценности. Они же, с трудом воспринимают комплименты в свой адрес, более неуверенно ведут себя в общении и повышенно осторожны.

В целом же низкая самооценка порождает взаимосвязанный комплекс психологически неблагоприятных факторов, препятствующих становлению хороших личных взаимоотношений с окружающими людьми: самоуничтожительное сознание и поведение, ощущение собственной неполноценности и многое другое. Неудачи в общении могут усиливать чувство одиночества и, как в следствии, снижать самооценку. В низкой самооценке потенциально заложен большой риск одиночества, чем в нормальной, так как низкая самооценка в конечном счете подрывает чувство собственного достоинства у подростка.

Данный вывод я подтвердила своим исследованием, которое проводилось в МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» города Ханты-Мансийска. В исследовании приняли участие 25 учащихся 9 классов в возрасте 15 - 16 лет. Полученные результаты выявили сильную корреляционную связь между уровнем одиночества подростков и уровнем самооценки.

О.Б. Долгинова отмечает, что на переживание чувства одиночества влияют не столько реальные отношения, сколько идеальное представление о том, какими они должны быть. Ведь одиночеству не всегда сопутствуют социальная изолированность индивида, он может постоянно находиться среди людей, контактировать с ними, и вместе с тем чувствовать свою психологическую изолированность от них.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Подлипаева К.С. Восточноукраинский национальный университет им. В.Даля, г. Луганск, Украина E-mail: podlipaeva93@mail.ru

Способность творчества есть великий дар природы; акт творчества, в душе творящей, есть великое таинство; минута творчества есть минута великого священнодействия.

Виссарион Григорьевич Белинский.

Постановка проблемы. Творчество как основа бытия личности является неотделимой составляющей в процессе ее жизнедеятельности. Чем бы не занимался человек, в какой области жизни он не был бы задействован - в профессиональной или в повседневной, везде перед ним появляются вопросы творческого характера. Эти вопросы касаются проблем жизненного выбора, принятия решений, мировоззренческой позиции, профессиональные аспекты и генерирования идей, постановка гипотез разного характера и др.

Таким образом, изучение вопросов творчества является актуальным не только для специалистов разных областей знаний, но и для личности, которая стремится к самоактуализации, развитию, совершенствованию.

Изложение основного материала исследования. Механизм творчества на 6-ом году жизни переходит из потенциального состояния в активный и постепенно, при условиях оптимальной нагрузки, способен набирать мощность на протяжении всей жизни (В.В. Клименко, 2006). Наиболее благоприятным периодом для формирования креативности является младший школьный возраст, когда спонтанное и часто репродуктивное творчество дошкольника совмещается с быстро растущим интеллектом, абстрактным мышлением, логичностью. В этом возрасте существенно растет возможность самостоятельной постановки целей, мотивирования себя, поиск способов действия и контроля результатов, то есть освоение всех компонентов психологической структуры деятельности (Л. Вержиковская, О. Кульчицкая, Н. Литвинова, О. Матюшкин, В. Меде, В. Моляко, Л. Черная).

Особенности воображения детей 6-7 лет характеризуется развитием двух ее важных функций. Первая связана с освоением знаковосимволической деятельности и определяется ролью механизмов воображения в овладении ребенком произвольным вниманием, памятью, логическим мышлением. Вторая функция воображения, связанная с ориентационно-исследовательской, эффективно-познавальной деятельностью, позволяющей ребенку понять содержание человеческой деятельности, поступков окружающих и собственных действий для себя и для других, мысленно проиграть разные варианты действий и пережить суть их последствий (Л.П. Міщиха, 2007).

После 5-ти лет механизм воображения доминирует над всеми другими. Ребенок выполняет огромную работу, создавая фантастические образы, и живет в мире сказок и мифов. Гипертрофированное воображение ребенка вызывает удивление у взрослых, а иногда и тревогу за состояние его здоровья, поскольку его воображение не имеет реальной основы, а его творения не действительны (В.В. Клименко, 2006).

Способность к созданию образов, которые отображают структурные, функциональные, генетические связи предмета, действий, явлений, формируется в игре как в ведущей деятельности, укрепляется в изобразительном искусстве, составлении сказок. Таким образом, совершенствование механизмов воображения ясно проявляется в развитии знаково-символической функции.

В возрасте 6-7 лет механизмы воображения активно влияют на одну из главных особенностей эмоциональной сферы ребенка - появление способности управлять эмоциями. Эмоции постепенно становятся более осмысленными, когда ребенок усваивает не только разные способы действий и нормы поведения, но и прежде всего смысл этих норм, и в целом смысл тех требований, которые к нему выдвигаются.

Литературное творчество этого возраста является сложным для ребенка. Письменное высказывание мыслей значительно отстает от способности ребенка словесно выражать их. Л.С. Выготский объясняет это тем, что ребенку трудно подобрать какое-либо средство для выражения своих мыслей на бумаге; когда ребенок появляется перед более сложным заданием, он начинает вести себя с ним так, как будто он значительно младше своего возраста.

Очень часто трудности ребенка при переходе к письменному языку объясняются глубокими внутренними причинами. Устный язык всегда понятен ребенку, он является реакцией ребенка на то, что делается вокруг него, т.е. что видит ребенок, о том и говорит, выражая свои мысли и эмоции словами. При переходе к письменному языку ребенок часто не понимает, для чего нужно писать, у него отсутствует внутренняя потребность писать. Поэтому развитие детского литературного творчества становится успешнее тогда, когда ребенка побуждают писать на такую тему, которая будет для него внутренне понятной и волнующей.

Ближайшим к детскому литературному творчеству, по мнению Л.С. Выготского (Л.С. Выготский, 1997), является детское театральное творчество, или драматизация. Это объясняется тем, что драма, которая строится на действии, которое осуществляет сам ребенок, наиболее близко, действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личными переживаниями. Внешние впечатления от окружающего мира вскакивают и конкретизируются ребенком в подражательной форме. Для неосознаваемых душевных движений (героизм, отвага, самопожертвование) силой инстинкта и воображения ребенок создает ту обстановку, которую не дает ему жизнь.

Любую выдумку, впечатление ребенку хочется воплотить в живые образы и действия. Второй причиной близости драматической формы для ребенка является связь любой драматизации с игрой. Дети сами составляют или готовят пьесу, импровизируют и, наконец, сама игра дает совершенство этому процессу. Драматическая форма творчества содержит в себе определенную опасность для раннего возраста ребенка. Поэтому нужно очень осторожно вводить детей в мир драматической игры, навязанной внешне.

Выводы. Творчество – неотъемлемая часть гармоничного развития любого ребенка, поскольку именно творческие навыки позволяют детям взглянуть на привычные вещи шире. Отойти от обыденности, уметь принять нестандартное решение, заставить мышление работать иначе, по-новому – вот основная задача развития творческих способностей дошкольников. Нередко родители прикладывают все усилия для насыщения мозга ребенка энциклопедическими знаниями и совершенно напрасно исключают творческие навыки. Однако только гармоничное, всестороннее развитие позволяет достичь максимальных результатов. Дошкольный возраст детей является наиболее оптимальным периодом для развития творческих способностей. Вооб-

ражение — то, чем богат мир ребенка, и именно оно является главным помощников в обучении. Методов развития творческих способностей дошкольников немало, родителям остается лишь выбрать то, что наиболее интересно для ребенка. Подобная работа никогда не пройдет бесследно — дети, чьи родители уделяли достаточно внимание творческому познанию, легко и быстро адаптируются к школе, с интересом постигают новое. Помочь ребенку развить творческие способности — значит дать ему возможность выразить себя и отойти от стандартных решений.

Научный руководитель: к. психол. н., доцент кафедры психологии Восточноукраинского национального университета им. В. Даля Литвинова О.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ С ЛИЦАМИ, СКЛОННЫМИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Савинов С.С.

Восточноукраинский национальный университет имени Владимира Даля, Крымский факультет, Евпаторийское отделение г. Евпатория, Украина E-mail: psy-factor83@yandex.ru

Постановка проблемы. Современное состояние нашего общества характеризуется серьезными психологическими трудностями. Одной из наиболее глобальных является проблема девиантного поведения, которое, как правило, закладывается в подростковом возрасте в связи с противоречивостью подростков, их склонностью впадать в крайности, зависимостью от внешних влияний. Именно под влиянием данных особенностей связано появление именно в этот возрастной период серьезных социальных проблем, к которым относятся ранняя алкоголизация, токсикомания и наркомания, делинквентное (противоправное) поведение, суициды (самоубийства). К проблеме суицидов в последнее десятилетие приковано особое внимание в связи с увеличением количества суицидов и покушений на самоубийство, которые происходят в большинстве стран мира, что отрицательно сказывается на состоянии экономики, общественного порядка, моральных и ду-

ховных основах. Именно поэтому проблема выявления и предотвращения суицидального риска как разновидности девиантного поведения является актуальной и первостепенной задачей в практической деятельности, как практических психологов, так и специалистов центров социальных служб.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблемой изучения феноменологии, причин, источников и видов девиантного поведения в современной науке занимаются такие ученые как Г. Абрамова, С. Бородулина, М. Галагузова, Е. Змановская, Е. Ильин, И. Подласый, Л. Шнейдер и др. Основу исследования феномена суицидального поведения составили философские и социологические исследования А. Абрумовой, В. Бачинина, Н. Бердяеав, В. Кобыльченко, А. Кони, К. Маннингера, В. Москальца, Л. Орбан-Лембрик, Г. Сейдена, В. Франкла, З. Фрейда, Э. Фромма, Э. Шнейдмана и других исследователей.

Цель исследования заключается в обобщении теоретических подходов к проблеме суицидального поведения как разновидности девиации и экспериментальной проверке особенностей проявления суицидальных тенденций у подростков с целью разработки рекомендаций для профилактики данного феномена.

Результаты исследования. Проблему девиантного поведения рассматривают многие науки. С. Головин отмечает, что под девиантным поведением понимается система поступков или отдельные поступки, которые противоречат принятым в обществе правовым или моральным нормам и ролевым назначениям (Т.В. Вашека, 2006).

Л. Шнейдер в своих научных исследованиях выделяет основные группы отклоняющегося поведения: антисоциальное (делинквентное) поведение, асоциальное (аморальное) поведение, аутодеструктивное (саморазрушительное) поведение (Е.В. Змановская, 2003). Дальнейший анализ научной литературы показал, что в настоящее время особое внимания следует уделить более подробному рассмотрению именно последнего вида девиантного поведения.

По информации Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) во второй половине XX века самоубийства вышли на третье место среди причин смерти. Статистика свидетельствует о постоянном росте смертности, связанной с суицидальными действиями, и распространенности незаконченных попыток самоубийства в последние десятилетия во всем мире. Ежегодно более чем полмиллиона человек на планете заканчивает жизнь самоубийством, а согласно прогнозу ВОЗ

к 2020 году в мире произойдет около 1,5 млн. таких случаев (Г.Я. Пилягина, 1998). За время существования независимой Украины вследствие самоубийств погибло 207609 лиц. Каждый год за последние десятилетия добровольно уходят из жизни свыше 10000 человек. По статистике около трети суицидов совершают именно подростки.

Н. Сабат отмечает, что суицид – это сознательное желание лишить себя жизни. В последние годы во многих странах интенсивно развивается суицидология – междисциплинарная область знаний. Современное общество является нестабильным, стрессогенным для индивида. Поэтому люди часто переживают кризисные ситуации. Именно поэтому проблема суицидального поведения является весьма актуальной (Т.В. Вашека, 2006).

А. Бек в своих исследованиях выделяет составляющие суицидального поведения: 1) пассивные суицидальные мысли; 2) антивитальные тенденции; 3) суицидальные замыслы; 4) суицидальные намерения (А. Бек, 2003).

При оценке конкретных суицидальных актов многое зависит от мотивов и обстоятельств. Классификация наиболее значащих мотивов предложена С. Бородиным и А. Михлиным (В.В. Кобыльченко, 2000). Они выделяют индивидуально-семейные конфликты, семейные конфликты, разводы, болезнь или смерть близких, одиночество, несчастное любовь, обиды со стороны окружающих; состояние здоровья; конфликты, связанные с антисоциальным поведением суицидента; конфликты, связанные с работой или обучением; материальнобытовые трудности и др.

Проблема диагностики суицидального риска представляется чрезвычайно актуальной. Очень часто перед психологом становится вопрос о диагностике суицидального риска у подростка, который находится в кризисной ситуации. В это время не существует универсальной психодиагностической методики для определения суицидального риска.

С целью выявления признаков суицидального поведения среди подростков было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие ученики 8-го класса в возрасте 13-14 лет, в количестве 19 человек.

В ходе экспериментального исследования был использован набор диагностических методик (опросник A. Басса — А. Дарке, опросник суицидального риска Т. Разуваевой, опросник Р. Айзенка

«Самооценка психических состояний») который позволил выявить признаки суицидального поведения среди подростков экспериментальной выборки.

В ходе диагностического исследования были получены следующие результаты: по методике А. Басса — А. Дарке высокий индекс агрессивности имеют 21% подростков, средний — 15,8% учеников, доминирует низкий уровень — его установлено у 63,16% подростков. Высокий уровень враждебности имеют 36,84% учеников, средний — 63,16% опрошенных, низкий уровень констатирован не был.

По опроснику суицидального риска Т. Разуваевой у 57,89% подростков снижены желание привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, в наличии стремление добиться сочувствия и понимания. Высокой готовностью реагировать на психотравмирующие ситуации непосредственно эмоционально не отличается ни один из испытуемых, но у 21% есть средний уровень доминирования эмоций над интеллектуальным контролем в оценке ситуации. У большинства подростков эти показатели снижены (57,89%) или совсем низкие (21%). Также большинство подростков имеет сниженное (47,36%) или совсем низкое (31,6%) восприятие себя, ситуации, и, возможно, собственной жизни в целом как явления исключительного, не похожего на другие. Сниженный уровень инфантильного максимализма ценностные установки выявлены у 47,36% учеников. Низкий уровень распространения на все сферы жизни содержимого локального конфликта в какой-то одной жизненной сфере у 5,3% . У 42,1% максимализм совсем отсутствует.

По опроснику Г. Айзенка «Самооценка психических состояний», в экспериментальной выборке высокой уровень показателей установлен лишь по шкале «Агрессивность» и «Ригидность». Показатели среднего и низкого уровня по шкалам «Тревожность» и «Фрустрация» являются довольно похожими — девять и десять учеников соответственно по уровням.

Полученные в ходе экспериментального исследования результаты показали наличие признаков суицидального поведения и необходимость разработки рекомендации из профилактики суицидальных рисков среди подростков.

Как отмечает В. Кобыльченко, в организации социальной работы по борьбе с самоубийствами особую роль играют специалисты социальных служб, одним из важных направлений, в работе которых является профилактика самоубийств (В.В. Кобыльченко, 2000). Ис-

ключительно ответственным этапом профилактики самоубийств является предоставление помощи суициденту со стороны социального работника.

В исследованиях по вопросам профилактики рекомендуется делать акцент в работе по предупреждению самоубийств на коммуникативный уровень, направлять усилия на сохранение социальных связей потенциальных суицидентов с семьями, родственниками, соседями, которые могут играть важную роль в снижении уровня самоубийств (А. Бек, 2003; Е.В. Змановская, 2003; В.В. Ковалева, 1994).

Выводы. Таким образом, анализ социально-психологической литературы позволяет определить, что девиантное (отклоняющееся) поведение — это поведение индивида или группы, которые не отвечает общепринятым нормам, в результате чего эти нормы ими нарушаются. Одним из видов девиантного поведения, которое вызывает особый интерес исследователей, и беспокойство специалистов, является суицидальное поведение, которое выступает сложным социально-психологическим явлением, которое набирает в нашем обществе черты «пандемии».

Сложность феномена самоубийства заключается, прежде всего, в том, что понять состояние человека, который совершил суицид — чрезвычайно тяжело, поскольку каждый отдельный случай имеет собственные индивидуальные особенности. С целью выявления признаков суицидального поведения среди подростков было организованно и проведено экспериментальное исследование, результаты которого показали наличие признаков суицидального поведения и необходимость разработки рекомендации по профилактики суицидальных рисков среди подростков.

В ходе исследования было выявлено, что профилактика является частью большой программы по предотвращению самоубийств, которая должна осуществляться комплексно многими специалистами. Основными направлениями работы социальных работников в сфере предотвращения самоубийств должны выступать два основные направлений: превентивный и интервентный.

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА СТРАХОВ И ТРЕВОГ РЕБЕНКА

Светличная Е.П.

Восточноукраинский национальный университет им. В.Даля, г. Луганск, Украина E-mail: lenchik svetlichnaya@mail.ru

Постановка проблемы. Детские страхи являются нормальной реакцией ребенка, который осознает недостаточность своих возможностей. По мере развития умений ребенка одни страхи исчезают; а другие появляются, ребенок осознает новые опасности. Отсутствие страхов не является показателем благополучия, здоровый ребенок тот, который не боится боятся. Вредными страхами являются те, которые ограничивают развитие ребенка или подрывают его здоровье: ухудшают сон, снижают аппетит, портят настроение, выводят из равновесия. Такие страхи требуют специального внимания родителей или психологов.

Изложение основного материала исследования. Первый опыт тревоги ребенок приобретает еще находясь в лоне своей матери. Известно, что волнение матери отображается на гормональном балансе ее организма и биохимическом составе крови. Через пуповину и плаценту ребенок питается и получает насыщенную гормонами тревоги кровь каждый раз, когда мать находится в состоянии беспокойства, тревоги, страха. В ответ на длительные волнения матери возможны также определенные функциональные нарушения деятельности организма ребенка. Эмоциональный стресс матери во время беременности может спровоцировать преждевременные роды или нарушения родовой деятельности при своевременных родах. Усложненные роды являются большой нагрузкой не только для матери, но и для ребенка. Новорожденный малыш может иметь повышенную возбудимость, вздрагивать при наименьшем шуме, пеленание и ярком освещении (Е.П. Ильин, 2001).

Психологические потребности становятся причиной тревоги несколько позже, через то, что для них необходим определенный уровень психического развития. Так, с 1,5 месяца ребенок может реагировать беспокойным поведением в ответ на достаточно длительное отсутствие матери, пребывание в незнакомом окружении и высокую конфликтность в семье. При этом с появлением матери малыш быст-

ро успокаивается. До 3 месяцев ребенок относительно спокоен, это свидетельствует о том, что младенец уже способен выделить из окружения маму и других взрослых. Во второй половине первого года жизни проявления беспокойства и страха 3. Фрейд объяснял опасностью отделения от матери, как источники защиты и безопасности. В 7 месяцев ребенок беспокоится в ответ на отсутствие матери, прерывание контакта, отсутствие поддержки. Ощущение одиночества, которое при этом возникает, порождает ожидание возвращения матери. Между 6 и 9 месяцами жизни возникает еще один страх - страх присутствия чужих людей. Он, как и проявления беспокойства при отсутствии матери, свидетельствует о наличии эмоционального контакта с ней и развитие способности отличать ее среди других. Возраст 7-9 месяцев считается периодом повышенной чувствительности к возникновению тревоги и страха. Именно поэтому проявление беспокойства и плач при отсутствии матери или при появлении незнакомого взрослого родителям, особенно матерям, следует воспринимать не как привередничество ребенка, а как проявления типичных для этого возраста страхов. Младенца следует понять, мягко успокоить, но в любом случае не оставлять наедине с трудностями, иначе неправильная реакция в старшем возрасте спровоцирует появление страхов одиночества, отчуждения, непринятия, непонимания и формирования тревожной личности (А.И. Захаров, 1999).

Типичными возрастными страхами у детей 1-2 годов будут: в 1 год - страх неожиданных резких звуков, одиночества, незнакомых взрослых, врачей и уколов; в 2 года - страхи боли, уколов, наказания и животных. В плане психологической диагностики особенностей семейных отношений в возрасте 1 - 2 лет буду выступать персонажи страшных снов ребенка.

А.И. Захаров указывал, что в дошкольном возрасте присутствуют страхи сказочных героев, крови, уколов, врачей, болевых ощущений, темноты, замкнутого и открытого пространства, воды и неожиданных звуков — у мальчиков, Страх одиночества, темноты, болевых ощущений, уколов, крови чаще наблюдаются у девочек этого же возраста. В 4 года мальчики больше всего боятся одиночества и транспорта, а девочки — крови и замкнутого пространства. Замечено, что страхов меньше у детей дошкольного возраста, которые имеют возможность общаться со сверстниками, посещают детские заведения и т.д. В старшем дошкольном возрасте наблюдается большая насыщенность страхами, что предопределено не столько эмоциональным

состоянием, сколько увеличением различных опасностей и расширением социальных связей. Типичным является страх животных и сказочных героев, глубины, страшных снов, огня, нападения, наказания. В целом, в этом возрасте доминируют вымышленные страхи, в которых фигурируют фантастические обиды из прочитанных сказок, пересмотренных мультфильмов и фильмов ужасов (А.И. Захаров, 1999).

В период младшего школьного возраста происходит развитие самосознания и появлением новой социальной позиции школьника. Условно можно говорить о том, что в дошкольном возрасте доминируют страхи, предопределенные инстинктом самосохранения, а начиная с младшего школьного возраста большее значение, приобретают страхи социальной направленности, достигая максимума у подростков. При уменьшении общего количества страхов в этом возрасте, доминирующими становятся страхи, связанные со школой. В частности, это страх опоздать на урок, заслужить наказания, получить плохую оценку, сделать что-то не так, как надо, и испортить отношения с учителем. Социальная направленность развития личности младшего школьника, увеличение ощущения ответственности проявляется и в увеличении страха смерти родителей. При этом не теряют свою интенсивность страхи нападения, пожара, войны (О. Веревочкина, 1999).

В подростковом возрасте ведущими страхами являются страх смерти родителей и страх войны. Оба страха тесно связаны между собой, потому что война несет реальную угрозу жизни родителей. Вторая группа доминирующих и взаимосвязанных страхов - страх собственной смерти, нападения и пожара. Рядом с этими страхами с меньшей интенсивностью проявляются страхи болезни (у мальчиков), а у девочек — стихийных бедствий, высоты, замкнутого пространства, животных, глубины и опоздания (А.И. Захаров, 1988).

Выводы. Следовательно, наличие у ребенка любых страхов - первый симптом того, что он испытывает большое внутреннее напряжение, которое не может справиться с собственными эмоциями и трудностями. Нервная система дошкольника еще слаба, самостоятельно ему трудно преодолеть страхи, и здесь необходима помощь взрослого. Воспитательное влияние игры сильнее любых нотаций. Для детей даже самые детальные словесные наставления мало что значат, ведь в них еще не достаточно физиологично развита вторая сигнальная система. Использование же игры, как дидактического приема, дает возможность намного быстрее достичь психопрофилак-

тического и лечебного эффекта, ведь игра построена в первую очередь на личном интересе каждого из ее участников и вызывает у детей лишь позитивные эмоции.

Научный руководитель: к. психол. н., доцент кафедры психологии Восточноукраинского национального университета им. В. Даля Литвинова О.В.

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Седенкова С.С. Восточно-Сибирская государственная академия образования, г. Иркутск E mail: sedenkovasveta@mail.ru

В современных условиях происходит переориентация оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «образованность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся, тем самым осуществляется переход образования на компетентностный подход.

В ФГОС ВПО «по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (бакалавриат)» прописан ряд общекультурных и профессиональных компетенций, которыми должен обладать будущий педагог. В ряду таких компетенций можно заметить следующие: способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3); способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (ОК-16); готовность к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами (ПК-6); способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности (ПК-7) и др. (ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (бакалавриат), 2011). Можно заметить, что перечисленные компетенции отражают содержание коммуникативной компетентности будущих педагогов.

Проблема коммуникативной компетентности является актуальной проблемой и рассматривается такими отечественными учеными, как Ю.Н.Емельянов, В.А. Жуков, И.Н. Зотова, В.Н. Куницына, В.А. Лабунская, Г.С. Трофимова и др. В данной статье под коммуникативной компетентностью мы будем понимать комплекс коммуникативных знаний, коммуникативных умений и коммуникативных способностей, необходимый для установления и поддержания необходимых контактов с другими людьми.

В ходе дипломного исследования, проведенного нами в 2012г. на базе Восточно-сибирской государственной академии образования, нами было выявлено, что большинство студентов второго курса педагогического института, а именно 89% обладают средним уровнем развития коммуникативной компетентности, у 11% испытуемых был выявлен низкий уровень коммуникативной компетентности, а студентов, обладающих высоким уровнем коммуникативной компетентности, выявлено не было. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в данном учебном учреждении необходимо выработать эффективную систему психолого-педагогической поддержки развития коммуникативной компетентности студентов, а точнее, обратить внимание на образовательное пространство данного вуза.

Образовательное пространство учебного заведения — это внутренне многообразная система, элементы которой во взаимодействии обеспечивают достижение единой цели - развитие личности студента. А.С. Косогова рассматривает образовательное пространство, как «сеть взаимосвязанных педагогических действий, событий, выступающих интегрированным условием творческого самовыражения, как педагога, так и учащихся». Существенная характеристика образовательного пространства — это его целостность, которая обеспечивает результативность становления личности (А.С. Косогова, 2001). Мы же, вслед за Л.С. Выготским, будем определять образовательное пространство как поле активного взаимодействия трех компонентов: студента, педагога и среды между ними (Л.С. Выготский, 1991).

Образовательное пространство современного вуза можно представить в виде структуры, в которой взаимосвязаны следующие отдельные виды: информационно-образовательное, культурно-образовательное, пространство теоретического образования, пространство практического образования, научно-исследовательское пространство. Далее рассмотрим каждый вид образовательного пространства подробнее.

Пространство теоретического образования является основной частью образовательного пространства профессионального учебного заведения, которое включает в себя систему лекционных, практических, лабораторных и семинарских занятий (Е.Л. Аршинская, 2012). Организация разнообразных типов лекций (лекция-беседа, проблемная лекция и т.д.), практических и семинарских занятий (учебная дискуссия, ролевая и деловая игра, тренинг и т.д.) способствует реализации обучающей, развивающей, воспитывающей функций процесса обучения и создает условия для развития коммуникативной компетентности личности будущего педагога.

Пространство практического образования представлено, прежде всего, различными видами практики. Федосова И.В. отмечает, что целью учебной практики является развитие профессиональных компетенций, связанных с организацией различных видов деятельности: игровой, учебной, предметной, культурно-досуговой, а также с организацией совместной деятельности и межличностного взаимодействия субъектов образовательной среды (И.В. Федосова, 2012). Л.И. Божович отмечает, что «по мере развития ребенка происходит переход от «реактивного» следования требованиям извне к активному построению собственного поведения в соответствии со своим идеалом, образцом» (Л.И. Божович, 1968). Таким образом, для студента может выступать как хороший наставник, встреченный на производстве человек, так и преподаватель учебного заведения.

Культурно-образовательное пространство включает в себя систему внеучебной, социокультурной деятельности студентов. Развитие коммуникативной компетентности студентов возможно осуществлять через использование активных форм воспитательной работы, через систему кураторских часов, через заседания психологических дискуссионных клубов и клубов по интересам; через студенческие фестивали, конференции, творческие проекты; через тренинговые занятия под руководством психолога.

Пространство научно-исследовательской деятельности студентов организует совместную творческую деятельность преподавателей и студентов. Эта работа направлена на поиск решения профессиональных проблем, в ходе которой происходит взаимообмен культурными ценностями, формируется профессиональное мышление. Результат такого взаимодействия будет положительным в том случае, если преподаватель будет рассматривать учебное взаимодействие,

как равноправные партнерские отношения и будет последовательно стимулировать развития субъектной позиции студента в исследовательской деятельности.

Научно-исследовательская работа содержит не только когнитивные, оперативно-технические моменты, но и коммуникацию студента и руководителя, которая порождает эмоции, переживания и способствует личностному развитию и профессиональному становлению будущих педагогов.

Информационно-образовательное пространство является одним из структурных компонентов образовательного пространства. Источниками информации могут быть: средства массовой информации, статьи в газетах, журналах, передачи радио и телевидения, наблюдение за товарищами, опыт личного участия. Особую группу представления составляют образы, созданные обществом в процессе развития науки и культуры. Они материализованы в виде картин, скульптур, продуктов архитектуры, художественных фотоснимков и составляют область культурных представлений будущего специалиста, в нашем случае будущего педагога.

Подводя итог, можно сказать, что уровень развития личности студента в целом, и уровень развития его коммуникативной компетентности в частности, будет напрямую зависеть от того, каким образом сформировано образовательное пространство определенного высшего учебного заведения, т.к. именно социальная среда, а в нашем случае образовательное пространство вуза, по мнению Л.С. Выготского, является источником развития личности.

БИОГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Тарасов Д.Ю., Белобрыкина О.А., Котов И.В. Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск parus7777@yandex.ru

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск

E-mail: belobryckina.olga@yandex.ru, kotoviv@ngs.ru

В условиях тотальной реформации общественного развития закономерно изменяется система требований к профессионалу и процессу профессионального становления личности. Профессиональное становление начинается с момента профессионального самоопределения (В.А. Бодров, 1991; Е.А. Климов, 1996; А.К. Маркова, 1996; Н.С. Пряжников, 2007), от адекватности которого зависит качество жизнедеятельности человека в будущем.

Теоретические основы психологии профессионального самоопределения заложены в трудах Л. И. Божович (1995), С. Л. Рубинштейна (2003), Б. Г. Ананьева (2001). По мысли Л.И. Божович, самоопределение, потребностью сущностной являясь подростковоюношеского возраста, осуществляется одновременно и «через деловой выбор профессии, и через общие, лишенные конкретности искания смысла своего существования» (Л.И. Божович, 1968, с. 393). Именно ей принадлежит заслуга анализа феномена самоопределения через рассмотрение смысловой системой личности. Л.И. Божович, в отечественной психологии профессиональное самоопределение трактуется как нахождение личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой профессиональной деятельности, а также нахождение смыслов в самом процессе самоопределения. Причем основная задача профессионального самоопределения, по мысли Е.А.Климова (2012), должна быть сопряжена с задачей приобщения оптанта к истинной Культуре.

Профессиональное самоопределение А.К. Маркова (1996), Н.С. Пряжников (1997), Л.Б. Шнейдер (2001), Е. А. Климов (2012) рассматривают в качестве фундаментальной предпосылки профессиональной идентичности. «Профидентичность — это самостоятельное

и осознанное владение смыслами выполняемой работы. Если профессиональное самоопределение – это проектирование и строительство трудового и, в целом, жизненного пути, то профидентичность - это освоение завершенного строительства. Если первое без второго бессмысленно, то второе без первого нереально» (Л.Б. Шнейдер, 2001, с. 157). Профессиональную идентификацию, выступающую своеобразным механизмом «врастания» личности в профессию, Е.Г. Ефремов определяет как «процесс самоотождествления и отождествления себя с другими представителями профессиональной среды (реальными и идеальными), на основании устоявшейся эмоциональной связи и обеспечивающий стабилизацию профессиональной деятельности и профессионального развития» (Е.Г. Ефремов, 2000, с. 116). Л.Б. Шнейдер рассматривает профессиональную идентификацию как «объективное и субъективное (т. е. данное в переживании) единство с профессиональной группой, делом, отдельным человеком, которое обупрофессиональных характеристик преемственность словливает (норм, ролей и статусов) личности» (Л.Б Шнейдер, 2001, с. 158). На значимость эмоциональной стороны профессиональной идентификации указывают А.К. Маркова (1996), Е.А. Климов (1996), Ю.П. Поваренков (2002), Н.С. Пряжников (2003), отмечая, что она совершается преимущественно в процессе профессионального общения.

Результатом процесса идентификации является профессиональная идентичность личности, к субъективным показателям которой относят: степень отождествления себя с профессиональной ролью или идеальным специалистом; сформированность профессиональной потребностно-мотивационной сферы; принятие профессиональных норм и ценностей; положительное эмоциональное отношение к профессии; уровень самореализации в профессии и осознание факта самореализации. Как справедливо отмечает Л.Б. Шнейдер (2001), идентичность, в первую очередь, предполагает функциональное и экзистенциальное соответствие человека и профессии, проявляющееся в понимании смысла избранной профессии, принятии профессиональных норм, ценностей и себя в профессии, умение хорошо выполнять свои профессиональные функции. В качестве порождающего механизма профессиональной идентичности она рассматривает профессиональное самосознание, представляющее собой «особый процесс, имеющий диалогическую форму: форму не всегда осознаваемого разговора с самим собой» (Л.Б.Шнейдер, 2001, с. 141).

Значимость профессионального самосознания как определяющего условия адекватного выбора профессии была отмечена в начале XX века Н. А. Рыбниковым (1917), полагавшим, что человек должен уметь обнаруживать свои преобладающие способности, стремления, психологические свойства и характеристики. Ключевая роль в этом процессе принадлежит рефлексии (К.А. Абульханова-Славская, 1991; Л.И. Божович, 1997; Б.Г. Ананьев, 2001; Л.Б. Шнейдер, 2001; А.А. Деркач, 2011; и др.). Именно рефлексия, с точки зрения Л.С. Выготского (2003), позволяет человеку осуществлять самонаблюдение собственных чувств, состояний, быть способным к внутренней дифференциации многообразия «Я» – Я-действующее, Я-рассуждающее, Я-оценивающее, Я-настоящее, Я-будущее, Я-реальное, Я-идеальное и т.п. Образ «Я – профессионал», выступая центральным компонентом профессионального самосознания и одновременно критерием уровня личностной зрелости субъекта профессиональной деятельности, представляет собой сложное многоуровневое образование, в структуру которого включены: 1) система представлений о человеке как субъекте профессиональной деятельности и 2) система представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности. Причем, полагает Л.Б. Шнейдер, «все эмоции и оценки, связанные с образом «Я», являются очень сильными и устойчивыми» (Л.Б. Шнейдер, 2001, с. 182).

По Э. Эриксону (2000), поиск идеалов – личностного и профессионального - особенно важен в переломные исторические эпохи. Переживаемый Россией в настоящее время период тотальной глобализации и реформации социального развития, обострив противоречие между внутренней и внешней реальностью личности, закономерно актуализировал проблему достижения профессиональной идентичности. С одной стороны, предполагается, что в процессе подготовки специалистов любого уровня основная задача состоит именно в формировании профессионального самосознания. Ведь именно в период обучения оформляется и структурируется профессиональная картина мира (Е.А. Климов, 1995) будущего специалиста, во многом определяющая его дальнейшую судьбу. Предполагается, что в образовательном пространстве будущий специалист получает необходимые знания и умения, осваивает опыт старших коллег – профессионалов своего дела, уточняя свои исходные представления о сущности той деятельности, которой решил посвятить себя. Однако, ориентация современной системы образования на формализованные показатели качества в ущерб его реальным содержательным критериям, приводит к существенным недочетам в функционировании механизма профессиональной идентификации.

Смысл образования в традиции вершинной психологии Л.С. Выготского (1996) состоит в развитии субъектности человека – обретении им своего образа, основанного на представлении об идеале, ценностных основаниях бытия, исходно заданных в Культуре. По мысли Л.С. Выготского (2003), Л.И. Божович (1995), С. Л. Рубинштейна (2012), ценности становятся личностным достоянием человека, его субъективной реальностью, только в том случае, если они им пережиты. Очевидно, что только в ситуации проживания ценностных оснований профессии возможны актуализация и формирование профессионального сознания, в том числе и на этапе его становления в период профессионального самоопределения личности. Причем это проживание наиболее успешно может состояться только в диалогически ориентированной проблемной ситуации, где за внешним процессом усвоения предметных знаний лежит более глубокий пласт движения от личностного смысла к профессиональному значению.

Все это закономерно актуализирует поиск методов обучения будущих профессионалов, отвечающих задаче достижения профессиональной идентичности, значение которой особенно велико на начальном этапе освоения основ профессиональной деятельности. На наш взгляд, в целях предупреждения возможных просчетов в профессиональном образовании, сегодня как никогда ранее актуальна потребность в таких методах реализации его задач, которые, в полной мере позволят не только сохранить, но и преумножить богатство индивидуальности личности, ее самобытность и уникальность, в том числе и в профессиональном аспекте, на фоне динамично изменяющихся условий жизнедеятельности человека и общества.

Обращение к историогенезу профессионального образования свидетельствует (Т.В. Кудрявцев, 1986; Ю.П. Поваренков.2002; Е.П. Ильин, 2008; А.Д. Доника, 2009; и др.), что на каждом этапе своего исторического пути любая профессия имела некий эталон, включающий синтез содержательного конструкта профессионально важных знаний и умений, внешнего облика и социального образа представителя профессии, с ориентацией на который собственно и осуществлялась подготовка специалиста. Следовательно, одним из ориентиров профессионализма для будущего специалиста, на наш взгляд, может выступать индивидуальный профессионально-личностный

путь выдающихся представителей профессии, каждый из которых может быть взят за эталон в процессе профессионального самоопределения студентов на начальном этапе освоения ими основ профессии. Постигая закономерности жизненного пути профессиональной элиты, студент имеет непосредственную возможность лучше представить себе оптимальный вариант собственного развития, определить свой жизненный тропизм. Ретроспектива судеб профессионалов выстраивается благодаря обращению студентов к их биографиям, научным трудам (если таковые имеются), мемуарам, дневникам, а также воспоминаниям о нем очевидцев, коллег, друзей и близких людей. Смысл знакомства студентов с биографиями и результатами профессиональной деятельности выдающихся представителей конкретного профессионального сообщества состоит в осмыслении логики профессионального становления личности и условий для достижения собственных вершин профессионального мастерства.

Биографический метод справедливо относят к числу своеобразных, оригинальных по своей типологии и содержанию, личностной и культурной целесообразности методов (В.Н. Дружинин, Б.Г. Ананьев, 2001; С.Л. Рубинштейн, 2003). В психологии биографический метод рассматривается как особый концептуальный подход к изучению личности, основанный на представлении о том, что личность является «продуктом» собственной биографии или истории своей жизни. В лаконичной форме сущность метода можно выразить формулой: «личность – это жизненный путь человека». В этом качестве, полагают Н.А. Логинова (1985), Г.Ю. Мошкова А.А. Бодалёв (2004), А.М. Улановский (2008), биографический метод представляет собой специфический принцип анализа личности сквозь призму истории ее развития и становления. С точки зрения Н.А. Логиновой, продолжающей традиции школы Б.Г. Ананьева, «биографический метод оперирует данными об объективных событиях и субъективных переживаниях личности в разных жизненных обстоятельствах, что дает возможность делать умозаключения о характере, самосознании, жизненной направленности, таланте и жизненном опыте личности. Все эти структуры относятся к личностно-биографическим и не могут быть поняты в отрыве от реального жизненного пути человека, а, следовательно, без биографического метода» (Н.А. Логинова, 1986, с. 104).

Идея использования биографического метода применительно к развитию профессионального самосознания была предложена Н.А. Рыбниковым, полагавшим, что чрезвычайно «богатый материал дало бы изучение биографий в деле выяснения причин успеха определенных лиц на том или ином поприще, в известной профессии. Ведь всякая профессия совершает естественный отбор среди тех, кто более всего для нее подходит» (Н.А. Рыбников, 1920, с. 9).

Очевидно, что для формирования профессиональной идентичности студента картина жизненного пути выдающего представителя профессии, будет, прежде всего, значима как особый образ, временные измерения которого соизмеримы с масштабами человеческой жизни в целом. Ведь биографический метод, отмечает Н.А. Логинова (2001), отличается предельной сфокусированностью на уникальных аспектах истории жизни человека и на субъективном, личностном подходе к описанию человеческой жизни, карьеры и т.п. С точки зрения А.А. Бодалёва (2004), изучение особенностей восхождения на высшую ступень в личностном и профессиональном развитии выдающихся людей, которые своими деяниями обогащали жизнь и культуру и продолжают приумножать их основные ценности, способствует формированию у студентов качеств социально активной личности и характеристик субъекта, образующих основу формирования профессионалов высокого класса. В этом аспекте биографии - это наглядная иллюстрация того, что «великие дела всегда есть результат долгих и упорных усилий, и что единство и постоянство целей являются одним из сильнейших условий успеха в деле осуществления желаемого идеала» (Н. А. Рыбников, 1920, с. 40).

Авторскому отношению к построению личной профессиональной перспективы способствует привлечение обучающихся к самостоятельному созданию биографических очерков о жизни и профессиональной деятельности получивших общественное признание представителей выбранной ими профессии. Заметим, что при создании биографических очерков вводятся некоторые ограничения: очерк должен быть кратким, лаконичным, но одновременно логически выстроенным и фиксирующим максимально ценностные этапы и события жизни, имеющие ключевое значение для профессиональных достижений личности.

Особо следует отметить значимость биографического метода в формировании у студентов личной системы нравственных координат, которая чрезвычайно важна в любой профессиональной деятель-

ности. Именно на это обращал внимание Л.С. Выготский (1996), полагавший, что специалист должен стоять на несокрушимой платформе нравственных ценностей, иметь высокую потребность в самоактуализации и культуросозидании, актуальную способность к саморазвитию и самообразованию своего внутреннего мира. В этом плане «биографии имеют и то огромное значение, что являются своего рода школой благородства, нравственности в высоком значении этого слова. Истинно великие люди являются образцами искренности, нравственной стойкости и бескорыстия. Их величие лежит в их личном достоинстве, а это последнее зависит не столько от интеллектуальных качеств, сколько от нравственной чистоты намерений, от силы воли, от характера его отношений к окружающим» (Н.А. Рыбников, 1920, с. 40). Благодаря биографическому методу происходит, по мысли Л.Б. Шнейдер (2001), планомерная перестройка и формирование структур субъективного опыта и идентичности личности.

Наши исследования с высокой степенью объективности показывают, что биографический метод выступает эффективным психолого-педагогическим средством формирования предпосылок профессиональной идентичности личности в процесс профессионального само-определения молодежи — и на этапе выбора профессии, и на этапе ее начального освоения в условиях начального и высшего профессионального образования (О.А. Белобрыкина, И.В. Котов. 2010; О.А.Белобрыкина, 2011; О.А.Белобрыкина, И.В.Котов, Д.А.Лопухов, 2013).

Подводя итог, отметим, что использованию биографического метода в профессиональном образовании должно принадлежать ключевое место. Постигая закономерности жизненного пути профессиональной элиты, студент имеет непосредственную возможность лучше представить себе оптимальный вариант собственного развития и наметить профессионально-личностный путь.

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-ПСИХОЛОГОВ

Тихонова С. Ю., Макаревская Ю.Э. Сочинский государственный университет, г. Сочи E-mail: sofuja_star@mail.ru, yuliya-sochi@mail.ru

Образовательные программы профессиональной подготовки бакалавров психологии имеют практический уклон, что обусловлено потребностями современной общественной практики, а так же спецификой региона и вуза, реализующего учебный процесс.

Не смотря на то, что степень бакалавра не дает права на самостоятельную, независимую практику, выпускнику доступны остальные направления профессиональной деятельности: практическая (прикладная); научно-исследовательская; педагогическая; организационно-управленческая; психолого-просветительская.

Усиление подготовки бакалавров по общепсихологическим компетенциям, на наш взгляд, поддержит выпускников в процессе профессионального становления и реализации. И в этой связи особое внимание привлекает подготовленность психологов к экспериментальной работе. В отличие от программ специалитета, бакалавров не готовят с такой тщательностью к проведению экспериментов. Однако, именно этот метод является основным для психологической науки.

Таким образом, мы считаем, что применение экспериментальных работ в рамках общепсихологического практикума для бакалавровпсихологов может быть очень полезно. Описание опыта такого внедрения представлено ниже.

Мы исходили из того, что для студентов в процессе обучения очень важно познакомиться как можно с большим количеством методов, техник, методик, которые помогут им в дальнейшей профессиональной деятельности. Уровень профессионализма зависит от того, на сколько широк спектр проблем, с которыми может справиться специалист, и от того, насколько многогранны возможности его использовать различные методы при решении одной и той же задачи.

Наша разработка строилась на комплексном подходе к исследованию одной проблемы. Проблема для студентов формулировалась следующим образом: «Необходимо определить достоверность воспринимаемой информации». По схеме это было экспериментальное исследование с элементами моделирования.

Методической опорой для них служили рекомендации по исследованию эффективности методов профайлинга в опросах с использованием полиграфа (С.Ю. Тихонова, Ю.Э. Макаревская, 2013), а так же рекомендации по проведению лабораторной работы «Определение достоверности воспроизведения информации методом опроса с использованием полиграфа» (А.А. Эксузян, Ю.Э. Макаревская, 2010).

Алгоритм работы включал две части: экспериментальную, с элементами моделирования, и непосредственно опрос с использованием полиграфа и элементов метода профайлинга.

В ходе работы ассистент полиграфолога проводил эксперимент с участниками исследования, смоделировав ситуацию «Кражи драгоценностей» (распределяя при этом роли виновного/невиновного) в отдельной аудитории. Далее каждого участника, уже принявшего на себя роль причастного или непричастного к криминальному событию, ассистент проводил в аудиторию, где их ожидал полиграфолог. Процедура опроса фиксировалась на видео.

Пока участника опрашивали на полиграфе, ассистент заполнял «Карту наблюдения», составленную на основе «Сочетания экспрессивных признаков некоторых психических процессов» Пола Экмана (А.А. Крылов, С.А. Маничев, 2000), включающую в себя 38 параметров, относящихся в одну из 3 групп: паралингивистические, мимические и экспрессивные движения.

После проведения ОИП полиграфолог заполнял такую же «Карту наблюдения» и делал заключение, основываясь на результатах, полученных в ходе ОИП.

И в качестве полиграфологов, и в роли ассистента выступали студенты. При подготовке к эксперименту с ними были проведены соответствующие процедуры по обучению их отдельным элементам профайлинга и элементарным навыкам работы на полиграфе.

Далее, через 2-3 недели проводился второй этап исследования, состоящий из просмотра видеоматериалов о проведённом ОИП, повторного заполнения карты наблюдения по материалам просмотренного видео и составления на этом основании нового заключения на каждого опрашиваемого о достоверности передаваемой им информации.

После этого полиграфолог анализировал все три «Карты наблюдения» (одна карта – ассистента, две – его собственные), оба предшествующих заключения, обсуждал с ассистентом результаты использования элементов профайлинга (наблюдения за отклонением

от базовой линии поведения (БЛП) участников в ходе всего эксперимента (начиная с моделирования истории преступления и до конца ОИП)) и интерпретировал данные.

В итоге полиграфолог составлял третье - окончательное заключение, основываясь на анализе всех полученных данных и давал оценку эффективности отдельных элементов метода профайлинга (невербальное поведение) при опросах с использованием полиграфа.

Данное исследование проводилось с 2011 года. Всегда в процедурах опроса, наблюдения, моделирования ситуаций, составлении экспериментального плана исследования принимали участие студенты.

По отзывам бакалавров-психологов, именно такие формы работы максимально приближают их к практической деятельности, структурируют мышление, составляют базу для интерпретации полученных результатов.

Таким образом, считаем обоснованным, привлечение экспериментальных работ в учебную подготовку психологов-бакалавров.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ И АДАПТАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Чулюкин К.С.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

В условиях развития современного общества встаёт проблема формирования гармоничной личности, развитие которой происходит на основе процесса саморегуляции. В связи с этим возможность повлиять на развитие функциональных компонентов саморегуляции поведения, которые будут способствовать повышению адаптивных возможностей личности.

Воспитание гармонично развитой личности - одна из важнейших задач любого общества. Саморегуляция в той или иной степени, несомненно, определяет формирование зрелой целостной личности. На основе саморегуляции развивается способность управлять собой сообразно реализации поставленной цели, направлять своё поведение в соответствии с требованиями жизни и профессиональными или учебными задачами. А следовательно, адаптироваться.

Как нам уже известно, подростковый возраст характеризуется личностной нестабильностью, только формирующимися социальными установками, отношением к себе, к людям, к обществу. Это ведёт и к развитию социального интеллекта, заключающегося в интеллектуальной способности определять успешность общения и социальной адаптации, которая объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению или группы людей). Кроме того в подростковом возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения, что определяет эффективность адаптации подростков в социуме. Особую роль во всём вышеперечисленном занимает процесс саморегуляции. От степени совершенства развития системы саморегуляции зависит успешность, надёжность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности, то есть множество форм деятельности, поступков и общения подростка, а в дальнейшем и зрелой личности. Таким образом, можно говорить, что развитие саморегуляции в подростковом возрасте определяет успешность адаптации личности в социуме.

Процессу саморегуляции посвятили свои исследования такие психологи, как: Н.А Батурин, Л.Г. Дикая, В.М. Кандыба, Дж. Карпара, Д. Сервон, И.И. Чеснокова, В.Л. Марищук, В.И. Евдокимов и др. Ими были освещены различные определения процесса саморегуляции, основные принципы регулирования в живых системах, а также концепции осознанной саморегуляции в деятельности человека. В общей форме вопросы саморегуляции затрагивал А.Н. Леонтьев. Особое место в этом ряду занимают исследования О.А. Конопкина, который разработал представления о структуре системы саморегуляции и её компонентах, а так же В.И. Моросановой, изучившей стилевые особенности саморегуляции.

Несмотря на теоретическую проработанность вопроса саморегуляции и адаптации, имеется недостаточное количество эмпирических данных, подтверждающих взаимосвязь саморегуляции и адаптации в подростковом возрасте.

Таким образом, выявление стиля саморегуляции (оперативный, автономный, устойчивый) позволит определить, спрогнозировать успешность или не успешность адаптации в подростковом возрасте.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Шабалина Е.П. Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск E-mail: shabalinaep@mail.ru

Практический интерес к данной теме на современном этапе обоснован необходимостью осознания этнокультурных ценностей, как эффективного механизма образовательной политики государства в соответствии с социально-экономическими переменами.

В результате обобщения многолетнего опыта эффективной работы в данном направлении создана модель военно-патриотического воспитания в КГБОУ НПО «Профессиональное училище № 4» г. Бийска Алтайского края.

Центр казачьих кадетов создан для возрождения, сохранения и приумножения традиций казаков, так как историческое прошлое г. Бийска связано с казаками. Деятельность центра казачества организована в форме традиционного казачьего станичного правления на основе демократического взаимодействия - в этом заключается новизна педагогического подхода. Для реализации программы «Развитие личностного потенциала современного молодого человека посредством приобщения к лучшим традициям казачества» привлечены: Православная Церковь; казачьи общины г. Барнаула, г. Бийска, г. Бердска, г. Новосибирска, с. Быстрый Исток, с. Акутихи, с. Верх-Катунское, с. Маймы, с. Смоленского, с. Чемровки; спортивный клуб «Эфа», военно-патриотический клуб «Спутник», клуб мототуризма «Рейд», военно-патриотический клуб «Пограничник». Организовано взаимодействие с учеными Алтайской государственной академии имени В.М. Шукшина, Бийским и Барнаульским краеведческими музеями.

В основу модели образовательного центра казачьих кадетов заложены казачьи заповеди. «Честь и доброе имя для казака дороже жизни» (казачья заповедь) ярко представлена во время торжественного принятия присяги: в день святого Михаила (18 ноября) казачьи кадеты принимают присягу, на которой присутствуют атаманы Алтайского Отдельского казачьего общества, Алтайской краевой казачьей общины, Бийского казачьего округа, священник храма Дмитрия Ростовского, представители военного комиссариата, управления Администрации г. Бийска по молодежной политике, Администрация г. Бийска и т.д.

Многовековая история казачества сложила народную педагогическую традицию, включающая: общинность воспитания, через которую усваивается норматив поведения, ценности, обычаи и традиции казачества, отношение к старшим и труду как фактору жизненного уклада казака, коллективизм жизни и общность целей, традиции народа, патриотизма и мужества; конфессиональность (православное) воспитания и образования, через которые формировалось христианское мировоззрение, семья как фактор основ казачьего общества, авторитета родителей и благополучия в жизни; культуросообразность форм казачьей самобытности, как фактор особой художественно-эстетической духовности казачьего уклада и отношений; аполитичность воспитания и образования подрастающего поколения, казачьей воли и равноправия, служения на благо Отечества и своего народа (А.Б. Гавря, А.Н. Томилин, А.В. Фонарев, 2005).

Большое внимание в центре уделяется этнокультурным ценностям, так как это основа казачьей культуры. Развитие личности с первых шагов происходит в семье, а семья оберегает вековые традиции, нравственные устои. О выборе крёстных кровные родители заботились заранее. Это не должны были быть родственники (как принято сейчас). Крёстного подбирал отец – это должен быть человек надёжный (кунак, побратим и т.п.), у которого было чему поучиться. Крестный в первую очередь формировал дух казака. Задача крёстной матери состояла в том, чтобы сформировать в казаке отношение к девушке-казачке, как к жене, матери и хозяйке. Если же в семье родилась казачка, то основную роль выполняла крёстная. Она формировала в девочке женщину-казачку, как умеющую ждать жену, терпеливую мать и добрую хозяйку. Крёстный в данном случае формировал в казачке отношение к казаку, как к воину-защитнику, как к мужу, отцу и главе семьи. После крестин казачонку клали шашку (кинжал) либо пулю (раньше стрелу), что называется «на зубок» и наблюдали за его реакцией: если начнёт с ней играть – добрый будет казак, если же расплачется – есть над чем работать. Далее, мальца всегда старались окружать именно теми вещами, которые являлись непременными атрибутами жизни казаков. При подобном подходе нарабатывалась и скорость мышления, и адекватная реакция на внезапно изменившуюся обстановку и появление нового.

Весь процесс развития казака строился по спирали. Каждый виток в ней — это замкнутый цикл, и занимал он определённый возрастной период. Следующий круг начинался с того же, но на новом качественном уровне. Каждый из уровней включал в себя физическое, интеллектуальное и нравственное (духовное) развитие. В основе воспитания лежала наглядность, личный пример старших и погружение в соответствующую среду. Мужчины следили за тем, как формируется казачонок в игровой деятельности. Игры проходили под присмотром станичных (хуторских) стариков, которые строго следили за поведением каждого из казачат. И в том случае, если кто-то вёл себя недостойно, старики вдохновенно наставляли и поправляли нерадивого. Основным моментом в воспитании казака в данный период являлось следующее: научить его справляться с собственным страхом в любых его проявлениях.

Казаки народ родовой с твёрдыми правилами поведения. Начало вхождения ребёнка-казака в Спас (казачью систему выживания) начиналось с его крещения. Задачи Спаса усложнялись, но основным направлением воспитания молодого казака или казачки было не физическим, а духовным. Только через понятие духовности молодые казаки возвращались к физическому развитию. Без молитвы и понятий Бога жизнь казаков как раньше, так и сейчас не ставилась. В Спасе есть два принципиальных действия, соединяющиеся в одно: очень быстрое мышление на принятие единственно-правильного решения; быстрое действие на выполнение решения, для противника порой даже не заметного. При достижении второго и третьего уровней Спаса у молодого казака развивают интуицию.

Казачество является хранителем высоких ценностей.

Почтительное, уважительное отношение к старости воспитывалось с детства. Домашние строго следили за тем, как дети ведут себя при встрече с взрослыми. Строгие воспитательные требования по отношению к старшим преследовали цель: привить казачьей молодёжи уважение к старшим, к отцу с матерью, быть благодарным их трудам и заботам о воспитании своей смены. Статус стариков поддерживался и тогда, когда по разным причинам пожилые люди оставались одинокими без детей. Казачье мировоззрение опиралось на православные каноны. Старики не занимали официальных должностей в структуре казачьего самоуправления, но они всегда играли большую роль в общественном мнении и оказывали значительное влияние на решения станичных сборов.

Младшие по возрасту никогда не обращались к ним без предварительного разрешения. Ни в коем случае нельзя было вмешиваться в разговор старших. В обычае говорилось: «Объясняй и советуй только тогда, когда у тебя совета спросят». Без разрешения стариков не садился даже атаман. Молодежь не имела права садиться в присутствии стариков. Распоряжения старших выполнялись беспрекословно. Ко всем старикам, включая и родителей, обращались только «на Вы». По обычаю нельзя было окликать впереди идущего старшего, если требовалось что-то сказать, необходимо было поравнявшись, обратиться к нему. Младший, даже после женитьбы, не имел права закурить перед старшим (Г.В. Губарев, 2007).

Сам образ жизни казаков, множество традиций и обычаев способствовало тому, что у молодого поколения вырабатывалось чувство поклонения и уважения к старшим, тем, которые знали все тонкости жизни. Почитание старших в казачьем обществе шло наравне с почитанием детей – продолжателей казачьего рода. Дети, вырастая, создав семью, также бережно относились к своему потомству и учили его уважительному отношению к старшим.

Воспитание в Центре казачьих кадетов осуществляется на основе гуманистических принципов, методов и опирается на хозяйственный уклад, бытовые традиции, общественные нормы жизнедеятельности, позволяющие поддерживать и сохранять устойчивость и жизнеспособность казачества.

Особое внимание в центре казачьих кадетов уделяется общечеловеческим нравственным ценностям: дружелюбие, вежливость, уважение, благородность, неравнодушие к жизненным проблемам других людей, сочувствие человеку, находящемуся в трудной жизненной ситуации, уважительное отношение к родителям (законным представителям), к старшим, заботливое отношение к младшим, знание традиций своей семьи и образовательного учреждения, бережное отношение к ним.

Базовые ценности пронизывают все сферы учебного содержания, весь уклад жизни кадета. Система базовых национальных ценностей встраивается в содержание обучения, оказывает существенное влияние на его организацию и развитие. Воспитание и социализация обучающихся обеспечивают их духовно-нравственное развитие, интегрируют все основные виды их деятельности.

Особым состоянием души, ведущим к духовности, являются высшая бескорыстная любовь, безграничная свобода, мудрость. Эти состояния предполагают развитие человеком в себе высшего нравственного начала, видеть мир как целостность. Человек с такой шкалой ценностей несгибаем.

А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков отмечают, что в сфере личностного развития воспитание должно обеспечить:

- готовность и способность к духовному развитию;
- нравственному самосовершенствованию;
- самооценке;
- пониманию смысла своей жизни;
- укрепление нравственности, основанной на свободе, воле и духовных отечественных традициях;
 - внутренней установке личности;
- готовность и способность выражать и отстаивать свою общественную позицию; способность к самостоятельным поступкам и действиям;
 - целеустремленность и настойчивость в достижении результата;
- трудолюбие, жизненный оптимизм, способность к преодолению трудностей, укрепление веры в Россию;
- чувства личной ответственности за Отечество перед прошлыми, настоящими и будущими поколениями;
 - принятие личностью базовых национальных ценностей;
- национальных духовных традиций (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков, 2009).

Использование ценностей казачества в развитии личности обусловлено тем, что они являются основой формирования этнического самосознания; нацелены на воспитание мужчины-воина, защитника Отечества, с твердой гражданской, патриотической позицией; воспитывают труженика, хозяина. Возрождение и сохранение этнокультурных ценностей, развитие личности на традициях казачества возможно при условии этнокультурного детерминирования деятельности образовательного центра казачьих кадетов. Благодаря целенаправленному педагогическому руководству обогащение педагогического процесса этнокультурным содержанием является залогом сохранения этнокультурных ценностей казачества. Нами отражена малая доля культурных традиций казачества, влияющая на развитие личности кадета.

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОМОСЕКСУАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ

Шакирова Г. Ф., Шаехов З.Д. Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань E-mail: gkharis@gmail.com

В отечественной психологии со времен Л.С. Выготского было проведено много исследований, связанных с влиянием культуры на личность, в большинстве они ограничивались работами в области формирования тех или иных процессов в детском и подростковом возрасте. Однако исследований, касающихся актуальной на сегодняшний день проблемы гомосексуальности как результата влияния культуры на личность не существует.

Анализ литературных источников показал, что гомосексуальность в обществе существовала во все времена, и отношение к данной проблеме было неоднозначным. В нашей культуре, в частности сохраняется негативное отношение к лицам нетрадиционной сексуальной ориентации в отличие от Европы, где к представителям нетрадиционной сексуальной ориентации толерантное отношение.

В современном психологии понятие «культура» рассматривается в рамках структурно-диалектического подхода. В этом подходе культура определяется как «некоторое пространство активности личности, как система нормативных ситуаций, правил поведения, которые индивид должен усвоить, чтобы адекватно взаимодействовать с другими индивидами и вещами» (Л.Ф. Баянова, 2007). Личность, усваивая правила поведения, нормативные ситуации, учится взаимодействовать с социальной средой проявляя свою активность в данной культуре.

В свою очередь, нормативная ситуация понимается как «стандартная ситуация социального взаимодействия, в которой достаточно точно определены правила социального поведения» (Н.Е. Веракса, 2000 с. 83), то есть нормы и правила взаимодействия субъекта (личности) с социумом (объектом). При этом объективные условия задают правила и нормы поведения субъекту, и в то же время вынуждают личность действовать нормативным способом.

Нормативная ситуация охватывает все сферы жизнедеятельности личности и ограничивает ее определенными правилами и нормами поведения, учитывая только социально одобряемые шаблоны, игнорируя его индивидуальные особенности. Получается, личность теряет свою индивидуальность и становится частью общества, таким как все.

Гомосексуальная личность отличается от традиционной гетеросексуальной личности по образу восприятия мира, взглядами относительно правил и норм поведения, они выстраивают отношения с окружающими в соответствии с другими, отличными от принятыми в обществе стандартами. Во взаимодействии со своим же полом, гомосексуалы не могут открыто выражать свою симпатию, испытывают трудности в выражении чувств, боязнь быть осужденными со стороны общества и близких.

В процессе формирования личности, гомосексуалист сталкивается с трудностями идентификации себя, своего места и положения в той или иной группе, происходит «создание» гомосексуальной идентичности в силу того, что культура не учитывает индивидуальных особенностей личности, а лишь требует выполнения нормативных правил (И.С. Кон, 2004). В связи с этим у гомосексуалистов наблюдается отчетливая дифференциация типичных половых признаков при оценивании гетеросексуальных мужчин.

Гомосексуальность является антропологическим явлением. В качестве факта культуры он редко воспринимается как таковой, чаще всего — в виде дополнения к традиционной сексуальной ориентации, особенно когда это носит единичный характер, например, в местах лишения свободы. Наконец, гомосексуальность не нарушает культурную норму, так как его виды и формы выражения четко ограничено (J. Corraze, 1982).

Гомосексуальная личность для общества, согласно, теории нормативной ситуации, - маргинальная, так как живет вне требований, не всегда выполняет предписания культуры, а подчиняется иным эталонам. При этом наличие в обществе людей с нетрадиционной ориентацией, обеспечивает трансформационные процессы, разрушает традиционные представления, например, о сексуальной ориентации, и таким образом развивает нормативную ситуацию. В российской культуре, это выражается в том, что представители нетрадиционной сексуальной ориентации требуют принятия закона о разрешении зарегистрировать однополые браки, пытаются изменить представления, структуру института брака и семьи. Другими словами, они стремятся к «институционализации» гомосексуализма.

Таким образом, гомосексуальность конструируется социальными и культурными окружениями, то есть зависит от социокультурных условий социума (М.В. Григорьева, 2011). Так или иначе приходится учитывать природные, индивидуально-психологические особенности людей при создании нормативных ситуации, иначе нормативная ситуация даст сбой. Например, нельзя уволить или принять на работу гомосексуалиста из-за того, что гомосексуальность в российской культуре является неприемлемой, но следует учитывать совместимость человека с его профессиональной деятельностью.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ КАРТИНЫ МИРА И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У МОЛОДЁЖИ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ РЕЛИГИОЗНОЙ ПРИВЕРЖЕННОСТИ

Шишова Е.О., Владимирова И.В. Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань E-mail: inna-vladimirov@yandex.ru

В настоящее время наблюдается рост религиозности молодежи, что является основной характеристикой состояния религиозных отношений в современном обществе. Среди общего количества людей принявших религию, отмечается высокий процент молодёжи, по сравнению с 90-ми годами. Как известно молодежь является двигателем общества и от особенностей их восприятия мира и ценностей будет задан вектор развития общества.

Интерес к религии как психологическому феномену возник в начале 20-го века и многие ученые, среди них Вильгельм Вундт, Стэнли Холл, Уильям Джеймс занимались разработкой идеи, что высшие мыслительные процессы находят свое отражение в таких культурных явлениях как язык, миф, религия (Е.И. Аринин, 2005).

Вопросами влияния религии на личность занимались такие психологи как Зигмунд Фрейд, Карл Густав Юнг и другие. З. Фрейд разработал концепцию религии как коллективного невроза и теорию происхождения тотемизма, а К.Г. Юнг исследовал мифологию различных религиозных систем. Одним из наиболее важных его иссле-

дований считается разработка типов информационного метаболизма, которые отображают как тот или иной тип личности воспринимает и передает информацию (К.Г. Юнг, 1995).

Наличие веры в Бога (религиозная идентификация), конфессиональная самоидентификация и религиозное поведение выделяются в качестве основных признаков религиозности. Одним из наиболее широко распространенных представлений о религии является мнение о том, что любая религия — это вера в бога или богов и поклонение им. Однако это утверждение не отражает сущности большинства религиозных систем.

Религия как социальный институт выполняет в обществе следующие функции:

- Мировоззренческая функция. Во всем мире религия дает ответы на животрепещущие вопросы о смысле существования, причине человеческих страданий и сущности смерти. Эти ответы дают людям ощущение цели.
- Компенсаторная функция. Ответы, которые дает религия на вопросы о смысле существования, даруют верующим утешение, убеждая их в том, что их страдания на земле не напрасны. Религиозные ритуалы, связанные с такими критическими событиями, как болезнь и смерть, позволяют людям сохранять душевное равновесие в горькие часы жизни и примиряют их с неизбежным.
- Функция социальной самоидентификации. Религиозные учения объединяют верующих в сообщество людей, разделяющих одни и те же ценности и преследующих одни и те же цели ("мы, иудеи", "мы, христиане", "мы, мусульмане").
- Социально-регламентирующая функция. Религиозные учения вполне применимы к повседневной жизни людей. В них содержатся наставления для повседневной жизни людей, в том числе касающиеся отношений с родителями, работодателями и соседями.
- Функция социального контроля. Религия не только задает нормы для повседневной жизни, но и осуществляет контроль за поведением людей. Некоторые религиозные нормы устанавливают ограничения для общества в целом.
- Адаптационная функция. Религия способна помочь людям адаптироваться к новой среде, например эмигрантам.

Можно отметить, что религия состоит из религиозных образов, ритуалов, мифологической системы, символов, заповедей которые влияют на восприятие мира и на ценностные установки. В содержа-

тельном плане религиозная ценностно-смысловая ориентация определяется фундаментальными ценностями конкретной религии.

На основании вышесказанного было сделано предположение о том, что существуют особенности восприятия картины мира и ценностных ориентаций у молодежи с различной степенью религиозной приверженности.

Исследование проводилось в высших учебных заведениях г. Казань. Среди которых 30 испытуемых, религиозно активных и 30 испытуемых, с низкой религиозной активностью. Всего в исследовании приняло участие 60 человек, в возрасте от 18 до 21 года.

Методы и методики. В исследовании использовались следующие методики: - методика «Религиозная активность» Д.О. Смирнова;

- методика «Восприятие картины мира» А.Н. Леонтьева;
- опросник ценностных ориентаций С. Шварца;
- методы статистического анализа: среднее арифметическое, дисперсия, определение достоверности различий в значениях показателя (t-критерий Стьюдента);
- методы корреляционного анализа: множественный коэффициент квадратичной сопряженности, точечный бисериальный коэффициент корреляции.

Результаты и обсуждения. На первом этапе были исследованы особенности восприятия картины мира у молодежи в группах с низкой и высокой степенью религиозной приверженности. В группе молодежи с высоким уровнем религиозной приверженности чаще встречаются метафорическая и абстрактная картины мира. Испытуемые представляют мир по средствам абстрактных образов и стремятся к гармонии с окружающей средой. Для группы с низким уровнем религиозной приверженности характерна пейзажная и планетарная картины мира. Это свидетельствует о преобладании конкретных, общепринятых знаний, а также о том, что испытуемые склонны чаще всего мыслить рационально и логично, что в свою очередь не способствует принятию религиозных догматов.

Следующим этапом было изучение ценностных ориентаций у молодежи с различной степенью религиозной приверженности. У молодежи с низким уровнем религиозной приверженности наиболее ярко выражены такие ценности как: конформность, доброта и безопасность, что говорит о том, что они стремятся обеспечить безопасность своего близкого окружения и в том числе себя, стремятся к избеганию действий, которые могут причинить вред другим. Менее

в данной группе выражены такие ценности как стимуляция, власть и традиции. В группе с высоким уровнем религиозной приверженности преобладают такие ценности как: универсализм, безопасность, конформность, доброта и самостоятельность. Испытуемые этой группы стремятся к гармонии, стабильности общества и взаимоотношениям с окружающими, стараются сохранить хорошие отношения с людьми, с которыми общаются, терпеливы и с пониманием относятся к другим, способны сдерживать и предотвращать действия, которые могут навредить другим. Менее выражены ценности стимуляция, гедонизм и власть.

Результаты корреляционного анализа между ценностными ориентациями и религиозной приверженностью показывают, что на уровне нормативных ценностей отслеживается связь между высокой религиозной приверженностью и такими ценностями как конформность, традиции и безопасность. Шкалы достижения и гедонизма вза-имосвязаны с низкой религиозной приверженностью.

Заключение. Таким образом, религиозность, как и все мировоззрение современной молодежи, имеет сложную структуру. Полученные данные свидетельствуют о том, что религиозная активность взаимосвязана со стремлением испытуемых сохранять определённые установленные нормы и правила, семейные и национальные ценности, а также способствовать гармонии и стабильности в обществе. Высокий уровень религиозной активности способствует сохранению этических норм и духовных ценностей, что благоприятно сказывается на развитии общества.

ОСОБЕННОСТИ УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Юсупова Л.И. Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа E-mail: blacks2412@mail.ru

Уровень притязания является одним из важнейших факторов, влияющих на развитие личности. Понятие «уровень притязаний» в психологии определяется как уровень трудности цели, которую человек хочет достигнуть, учитывая при этом свои возможности. Поня-

тие уровня притязаний личности было введено Т. Дембо – сотрудницей К. Левина. Исследования, имеющие наибольшую значимость и раскрывающие различные аспекты уровня притязаний, проведены в 30-40 годы XX века. Они связаны с именами Р. Сирса, Ф. Хоппе, К. Левина, Т. Дембо, Э. Толмена, Б.В. Зейгарник и др.

Уровень притязаний может быть адекватным возможностям личности и неадекватным (завышенным, заниженным). Люди, у которых адекватный уровень притязаний уверенны в себе, целеустремленны, уверенны в достижении поставленных целей, отличаются большей продуктивностью в отличие от людей, уровень притязаний которых неадекватен их способностям и возможностям. Существуют факторы, влияющие на уровень притязаний: влияние мотивации достижения, влияние других мотивов, влияние предыдущего выполнения, влияние уровня реальности задачи, влияние конфликта между связанными с задачей и социальными стандартами превосходства, влияние значимости задания (величины Я-вовлечения). От действия этих факторов зависит выбор той или иной сложности, выполняемого задания.

Обратившись к работам некоторых исследователей по личностным особенностям подростков и старших школьников с нарушениями зрения (А.М. Виленская, Р.А. Курбанов), мы обнаружили, что исследования констатируют заниженный уровень притязания подростков с нарушениями зрения по сравнению с их зрячими сверстниками. Если выборы нормально видящих лежат в зоне сложных задач, то у незрячих школьников выборы находятся в пределах заниженных задач при очень высоком уровне самооценки.

Однако мы решили проверить предположение о том, что дефект зрения может влиять на уровень притязаний подростков с нарушениями зрения.

Целью нашего исследования стало выявление уровня притязаний у подростков с нарушениями зрения. Для характеристики уровня притязаний были выделены такие параметры как самооценка, реакция на успех и неуспех, уровень притязаний.

Для решения поставленных задач были выбраны и использованы такие психодиагностические методики как шкала самооценки и уровня притязаний Т. Дембо и С.Я.Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан), методика исследования уровня притязаний Б.И. Бежанишвили, самооценка уровня притязаний по методике Шварцландера. Методы беседы и наблюдения использовались в качестве вспо-

могательных в целях проверки и уточнения достоверности данных, полученных в ходе эмпирического исследования подростков с нарушениями зрения.

По итогам исследования уровня притязаний у подростков с нарушениями зрения мы пришли к выводам о том, что у данной группы подростков уровень притязаний соответствует оптимальному для данного возраста. Расхождение между самооценкой и уровнем притязаний так же соответствует норме для данного возраста (по папритязаний Т. Дембо самооценки и уровня шкалы и С.Я.Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан)). В процессе проведенного исследования мы заметили, что тенденции к избеганию неудач не наблюдается. Реакции на неуспех адекватные: испытуемые после неудачи расстраиваются, но выбирают задания той же сложности и пытаются решить её максимально успешно. В разговоре о реакциях на успех все испытуемые отвечали практически одно и то же: реакция на успех радостная, «как у всех нормальных людей», вдобавок к этому говорили о том, что появляется желание действовать дальше более интенсивно.

Анализируя реакции на неуспех испытуемых можно разделить на две группы: 1) те, кто старается избегать неудачи; 2) те, кто склонен преодолевать трудности.

В первую группу мы отнесли тех, кто после ситуации неуспеха старается больше не попадать в аналогичную ситуацию, т.е. избегать подобные ситуации. Во вторую – тех, кто, несмотря на неуспех, стараются преодолеть, возникшие трудности, они не избегают аналогичных ситуаций, а ищут новые пути решения, возникших проблем.

После проведения беседы с подростками и их родителями мы сделали выводы, что многим подросткам с нарушениями зрения важен сам результат их деятельности, то есть мотивацией для них является конечный результат их деятельности и оценка этого результата близкими людьми, в основном матери. Трудность цели, которую они ставят перед собой, по мнению испытуемых, зависит от сферы деятельности. В той сфере, в которой они разбираются лучше, они ставят перед собой труднопостигаемые цели, так как это вызывает больший интерес к выполнению определенных действий. Во время беседы каждый подросток рассказывал о той сфере деятельности, в которой он, по его мнению, хорошо разбирается и ставит более трудные задачи, в отличие от других сфер деятельности. Например: в музыке, компьютерных программах, спорте и т.д. Все испытуемые считают,

что они способны на большее, но не все прилагают усилия, чтобы это осуществить. К фактору, мешающему в достижении более лучших результатов, дефект зрения испытуемые не относят.

Согласно полученным результатам, влияния дефекта зрения на уровень притязаний не прослеживается: подростки хорошо адаптированы к окружающей их среде и свой дефект зрения не считают важным фактором, влияющим на развитие личностных качеств.

С учетом наличия у ребенка нарушений зрения, хотим сформулировать для родителей следующие рекомендации:

- 1. При выполнении любой деятельности должен быть мотив. Следует мотивировать своего ребенка, чтобы он стремился к чему-то большему по-сравнению с тем, что он умеет сейчас (при этом важно адекватно оценивать возможности ребенка).
- 2. Нужно учить ребенка достигать своих целей, несмотря на трудности, формировать их самостоятельность, чтобы они не ждали всегда помощи со стороны.
- 3. Чаще подбадривать за хорошую работу и хвалить после успешного выполнения какой-либо деятельности, подчеркивать значимость достигнутых результатов.
- 3. Нужно прислушиваться к мнению ребенка, стараться понять его точку зрения. Только благодаря вниманию, он ощущает себя полноправным и достойным участником события.
- 4. В связи с тем, что темп работы подростков с нарушениями зрения замедлен, в отличие от сверстников с нормальным зрением, стоит быть терпимее к ним. Не стоит торопить их, когда они затрудняются.
- 6. Не стоит говорить при ребенке о его недостатках зрения. Это будет фиксировать внимание на его дефекте и ребенок будет чувствовать себя человеком с особыми потребностями. К ребенку надо относиться как к полноценному члену общества.

ИЗУЧЕНИЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ ДЕФЕКТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Яншаева О.С.

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа E-mail: oksanayanshaeva@bk.ru

На сегодняшний день детский церебральный паралич — самая распространенная причина детской инвалидности. По данным Министерства здравоохранения и социального развития РФ, частотность появления детей с детским церебральным параличом составляет от 5 до 6 на 1000 новорожденных (2001).

Среди механизмов патологического развития личности ведущая роль принадлежит реакции на осознание и переживание дефекта, физической неполноценности, изоляции от общества сверстников, неправильному воспитанию, а также особому отношению социума к неполноценному ребенку (Л.С. Выготский, 2003).

Личностную реакцию на дефект детей с ДЦП в своих работах рассматривали Т.В. Есипова, И.А. Залеская, Э.С. Калижнюк, Е.М. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, К.А. Семенова, Г.В. Пятокова, Л.М. Шипицына, и др.

Большой вклад в изучение личностной реакции человека на болезнь внес Р.А. Лурия, предложив «концепцию внутренней картины болезни» (ВКБ) (1935). Внутренней картиной болезни Р.А. Лурия называл все то, что испытывает и переживает больной, всю массу его ощущений, не только местных болезненных, но и его общее самочувствие, самонаблюдение, его представления о своей болезни (Р.А. Лурия, 1977).

Е.А. Гайдукевич в научной статье «Проблема внутренней картины дефекта в специальной психологии» отмечает, что в настоящее время в работах по специальной психологии (В.М. Сорокин, В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова) используется близкое по значению понятию «внутренняя картина болезни» термин «внутренняя картина дефекта» (ВКД).

Под ВКД понимается комплекс представлений и переживаний субъекта по поводу имеющегося дефекта, который обуславливает или устойчивое чувство собственной неполноценности, или же не приводит к заметному снижению самооценочной позиции субъекта, определяя тем самым индивидуальную активность личности (Е.А. Гайдукевич, 2011).

Л.С. Выготский отмечал, что человек с биологическим дефектом от рождения непосредственно дефект не ощущает, а лишь воспринимает его социальные последствия — снижение социальной позиции, «дефект реализуется как социальный вывих». Именно «вторичный дефект» и является причиной негативного или искаженного самоотношения детей. Л.С. Выготский полагал, что «...процесс развития дефективного ребенка двояким образом социально обусловлен: социальная реализация дефекта (чувство малоценности) есть одна сторона социальной обусловленности развития; социальная направленность компенсации на приспособление к тем условиям среды, что созданы и сложились в расчете на нормальный человеческий тип, составляет ее вторую сторону» (Л.С. Выготский, 2003).

Реакция личности на дефект находится в прямой зависимости от многих факторов: от характера отклонения, представления об этом нарушении у самого человека, его личности, отношения к дефекту социума, прежде всего, родителей, оказывающих наибольшее влияние на становление личности аномального ребенка.

Недостаточность коммуникативных связей, невозможность полноценной игровой деятельности, педагогическая запущенность способствуют задержке психического развития, чрезмерная опека или излишняя требовательность формируют патологические черты личности ребенка (Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, О.В. Тимонина, 1988).

Болезненное переживание физического недостатка приводит к возникновению чувства неполноценности, которое вызывает замкнутость, трудности в поведении (И.В. Тимофеева, 2011).

Переживание дефекта — это не просто отражение человеком своего собственного состояния, его ощущения, сопровождаемые негативными эмоциями по поводу имеющегося физического недостатка. Это в первую очередь отражение отношения социального окружения к имеющемуся дефекту.

Целью данного исследования стало изучение переживания дефекта младшими школьниками с детским церебральным параличом. Для характеристики внутренней картины дефекта были оценены следующие параметры: уровень самооценки, уровень притязаний и уровень тревожности.

Исследовательская работа по экспериментальному изучению переживания дефекта младшими школьниками с ДЦП проводилась на базе МС(К)ОУ НШ-ДС № 10 (VI вида) Советского района городского округа г. Уфа Республики Башкортостан с учащимися 3 и 4

классов в количестве 8 человек, имеющими сохранный интеллект. Малое количество детей, участвовавших в эксперименте, объясняется малым количеством учащихся в классе.

Исследование включало три этапа. На первом этапе определяли уровень самооценки, притязаний и уровень тревожности. Для этого были отобраны и проведены следующие методики исследования: методика самоописания Дембо-Рубинштейн в модификации М. Прихожан, тест Шварцландера, тест школьной тревожности Филлипса. Дополнительно была использована методика «Социометрия» с целью выяснения взаимосвязи уровня притязаний, самооценки учащихся с их социальным положением в классе. На втором этапе исследования с помощью беседы и наблюдения за различными видами деятельности детей выясняли, как они осознают свой дефект и относятся к нему. Включенное и невключенное наблюдение за поведением и общением детей в различных видах деятельности проводилось в процессе всей экспериментальной работы. Особенное внимание уделялось характеру двигательной активности. Беседа проводилась с воспитателем группы продленного дня, так как под ее руководством находятся и 3, и 4 классы.

На заключительном этапе была проведена качественная обработка полученных данных.

При исследовании самооценки у большинства учащихся выявлена высокая и очень высокая самооценка. Наиболее ярко она проявляется по шкале здоровья, половина детей (4 человека) с ДЦП имеют высокий и очень высокий уровень. Можно предположить, что такое переоценивание своего состояния здоровья носит псевдокомпенсаторный характер.

Такая же тенденция наблюдается при оценке шкал характер (4 человека), умение делать многое своими руками (6 человек) и уверенность в себе (5 человек).

По шкале самооценки ума у большинства наблюдается адекватный уровень (5 человек). Причем девочки склонны оценивать свои умственные способности выше, чем мальчики.

По выше представленным данным видно, что самооценка учащихся с ДЦП находится в пределах нормы, т.к. ее высокий уровень является специфичной для младшего школьного возраста.

Результаты теста Швацландера показали, что у более половины детей отмечается высокий уровень притязаний, что является оптимальным. У двоих — устойчивый низкий уровень по всем представленным шкалам. Анализ результатов исследования взаимосвязи уровня притязаний и самооценки учащихся с их социальным положением в классе показал от-

сутствие прямой зависимости, т.к. оба ученика являются предпочитаемыми. В классе к ним относятся с симпатией, ребята внешне достаточно общительны, воспитаны, числятся в успевающих учениках.

Изучение тревожности позволило определить, что общая тревожность находится в пределах нормы. Однако по шкалам переживание социального стресса (7 человек), фрустрация потребности в достижении успеха (5 человек), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (5 человек) и низкая физиологическая сопротивляемость (5 человек) у учащихся доминирует повышенная тревожность. Это позволяет сделать предположение о том, что переживание чувства собственной неполноценности возникает у ребенка в связи с пониманием положения «не такого как все», неспособности соответствовать нормам и недоброжелательным отношением социума.

В ходе проведения беседы с воспитателем группы продленного дня выяснили, что в целом учащиеся социально активны, но только в том случае, если находятся в среде людей, имеющих такой же дефект здоровья. В такой среде они чувствуют себя на равных, более комфортно и непринужденно. Дети с более тяжелыми двигательными нарушениями не принимают активного участия в играх, не любят выполнять задание у доски, они сознательно ограничивают собственные возможности.

Дети не высмеивают двигательные недостатки друг друга, они их намеренно не замечают. Занятия лечебной физкультурой и ритмику не любят посещать те учащиеся, двигательный дефект которых затрудняет передвижение. Они отчетливо осознают свою внешнюю непохожесть, но у них отсутствует объективная оценка своих возможностей, критическое отношение к себе. Это проявляется в выборе будущей профессии (хирурга, летчика, танцовщицы), желанием и намерением заниматься активными видами спорта (альпинизм, мотогонки, стрельба).

Большинство учащихся не любят заниматься ручным трудом, в частности вырезать что-либо из бумаги, причем, чем больше степень поражения рук, тем выше нежелание что-либо делать. В основном это свойственно мальчикам, неловкость и неуклюжесть воспринимается ими болезненно.

Практически все учащиеся из благополучных полных семей, в которых воспитанию детей уделяется должное внимание. Большинство имеют здоровых братьев и сестер, т.е. непосредственно контактируют со здоровыми сверстниками.

В целом дети общительны и доброжелательны, чему способствует благоприятная атмосфера школы. Многих учащихся тревожит будущее, т.к. после окончания начальной школы им предстоит про-

должить обучение в обычных образовательных учреждениях. По признанию большинства они боятся, что не смогут влиться в коллектив класса, что находит отражение в высоком показателе тревожности по шкале страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

Таким образом, в ходе проведенного исследования было выявлено, что у большинства учащихся с ДЦП наблюдается завышение самооценки практически по всем представленным шкалам. Уровень притязаний находится в пределах нормы, что является оптимальным и служит благоприятным фактором дальнейшего личностного развития.

Наличие повышенного уровня тревожности, а также стремление к ограничению двигательной активности в дальнейшем может вызвать постоянное чувство беспокойства, что в свою очередь может привести к затруднениям в общении со сверстниками, взрослыми, школьной неуспеваемости, препятствовать адаптации в новых условиях.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- 1. Баянова Л.Ф., доктор психологических наук, профессор кафедры общей и практической психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 2. Габдулхаков В.Ф., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики дошкольного образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 3. Кряжев М.Г., ассистент кафедры психиатрии Казанского государственного медицинского университета, г.Казань.
- 4. Айварова Н.Г., кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск.
- 5. Александрова И.М., учитель-логопед Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения, детского сада комбинированного вида № 72 «Мозаика», г. Белгород.
- 6. Антонова М.А., магистрант Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 7. Арганова А.Н., методист психолог, магистрант факультета психологии Восточно-Сибирской государственной академии образования, г. Иркутск.
- 8. Аршинская Е.Л., ст. преподаватель Восточно-Сибирской государственной академии образования, г. Иркутск.
- 9. Астафьева В.В., студент 3 курса, факультет психологии Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.
- 10. Бабаева М.В., студент 4-го курса факультета психологии Восточно-Сибирской государственной академии образования, г. Иркутск.
- 11. Бадретдинова Д.Р., студент Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 12. Байрамян Р.М., магистрант 1 курса Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 13. Барсукова А.В., Восточно-Сибирская государственная академия образования, г. Иркутск.
- 14. Белобрыкина О.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.
- 15. Быкова А.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры экономики и управления организацией Самарского государственного технического университета, г.Самара.

- 16. Валдайский Д.К., студент 3 курса, факультет психологии Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.
- 17. Варшавская Н.Е., кандидат психологических наук, доцент Алтайской государственной академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск.
- 18. Ведрова Л.А., студент Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск.
- 19. Владимирова И.В., магистрант Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 20. Волокитина И.В., учитель-логопед Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 72 «Мозаика», г. Белгород
- 21. Гильманова Г.Ш., студент Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 22. Громова Ч.Р., кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и начального образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 23. Гурьева О.С., студент Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск.
- 24. Гурьянова О.А., старший преподаватель кафедры общей и практической психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 25. Жуковская А.Ю., студент Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск.
- 26. Заварницына С.В., студент Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск.
- 27. Зайцева О., магистрант Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 28. Зелент С.А., студент 4-го курса факультета психологии Восточно-Сибирской государственной академии образования, г. Иркутск.
- 29. Кокорина М.А., студент Восточно-Сибирской государственной академии образования, г. Иркутск.
- 30. Коняшина В.И., студент Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 31. Кокорникова А.К., студент 3 курса факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.
- 32. Коробова А.О., студент Восточноукраинского национального университета им. В. Даля, г. Луганск, Украина.

- 33. Королёва В.И., студент Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск.
- 34. Костригин А.А., магистрант Нижегородского государственного университета им.Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород.
- 35. Котов И.В., соискатель кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск
- 36. Котова Л.С., студент заочного отделения факультета педагогики и психологии ЧОУ ВПО «Академия социального образования», г. Казань.
- 37. Кочергина Н.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина», г. Бийск.
- 38. Кузьменко М.А., студент Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск.
- 39. Лопухов Д.А., студент 5 курса факультета психологии, Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.
- 40. Лукьянова К.Ю., аспирант кафедры психология личности Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 41. Макарова Н.В., студент заочного отделения факультета педагогики и психологии ЧОУ ВПО «Академия социального развития», г. Казань.
- 42. Макаревская Ю.Э., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и социальных коммуникаций Сочинского государственного университета, г. Сочи.
- 43. Матвеенко Н.М., студент Восточноукраинского национального университета имени Владимира Даля, г. Луганск, Украина.
- 44. Минаев Д.К., студент заочного отделения факультета педагогики и психологии ЧОУ ВПО «Академия социального образования», г. Казань.
- 45. Миннулина А.Ф., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 46. Мифтахов И.И., аспирант Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, г. Казань.
- 47. Михайлова Е.Е., студент заочного отделения факультета педагогики и психологии ЧОУ ВПО «Академия социального образования», г. Казань.

- 48. Муртазина Э.И., кандидат педагогических наук, доцент Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 49. Мустафин Т.Р., аспирант Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 50. Мухаметзянова Ф.Г., доктор педагогических наук, профессор, начальник научно-исследовательского отдела ЧОУ ВПО «Академия социального образования», г. Казань.
- 51. Мухаметьянова Р.Р., студент Югорского государственного университета, г. Ханты Мансийск.
- 52. Насыбуллин А.Р., соискатель Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, г. Казань.
- 53. Некрасова Е.С., студент Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина», г. Бийск.
- 54. Озерова Н.С., кандидат педагогических наук, учитель-логопед, ГОУ СОШ №48, г. Москва.
- 55. Плотникова Л.А., студент Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск.
- 56. Подлипаева К.С., студент Восточноукраинского национального университета им.В.Даля, г. Луганск, Украина.
- 57. Пономаренко К.С., студент Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы», г. Уфа.
- 58. Попова Р.Р., ст. преподаватель кафедры общей и практической психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 59. Разаханова Ж.Т., студент заочного отделения Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина», г. Бийск.
- 60. Савинов С.С., студент 5 курса специальности «Психология Восточноукраинского национального университета им. В.Даля, Крымский факультет, г. Евпатория, Украина.
- 61. Светличная Е.П., студент Восточноукраинского национального университета им.В.Даля, г. Луганск, Украина.
- 62. Седенкова С.С., бакалавр педагогики Восточно-Сибирской государственной академии образования, г. Иркутск.
- 63. Семенова Е.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Восточно-Сибирской государственной академии образования, г. Иркутск.
- 64. Стоюхина Н.Ю., кандидат психологических наук, доцент Нижегородского государственного университета им.Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород.

- 65. Тарасов Д.Ю., ст. преподаватель, аспирант кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России.
- 66. Тихонова С.Ю., аспирант кафедры общей психологии и социальных коммуникаций Сочинского государственного университета, г. Сочи.
- 67. Умарова А.С., студент 4 курса, направление «Педагогика», бакалавр педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.
- 68. Фатихова Л.Ф., кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы», г. Уфа.
- 69. Федорова М.С., бакалавр 2 курса кафедры экономики и управления организацией Самарского государственного технического университета, г.Самара.
- 70. Хабибрахманова А.Р., студент 5 курса Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 71. Хуснутдинова Г.Х., студент Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы», г. Уфа.
- 72. Чулюкин К.С., магистрант 1 курса Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 73. Черникова Н.В., медицинский психолог Республиканской клинической психиатрической больницы им. акад. В.М. Бехтерева Министерства Здравоохранения Республики Татарстан, г. Казань.
- 74. Шабалина Е.П., кандидат педагогических наук, доцент Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина», г. Бийск.
- 75. Шаехов З.Д., студент 5 курса Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 76. Шакирова Г.Ф., кандидат психологических наук, ст. преподаватель кафедры общей и практической психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 77. Шахова И.С., психолог войсковой части 59968, Восточно-Сибирская государственная академия образования, г. Иркутск.
- 78. Шишова Е.О., кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и практической психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань.
- 79. Юсупова Л.Р., студент Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы», г. Уфа.

СОДЕРЖАНИЕ

Айварова Н.Г. Социокультурный контекст развития детей	
коренных малочисленных народов севера	3
Айварова Н.Г., Ведрова Л.А. Детские этно-оздоровительные	
центры югры как трансляторы культурных традиций	8
Антонова М.А. Методологические основы исследования	
вопросов отношения к правилам субъектов	
профессиональной культуры юристов	12
Арганова А. Проблема психозащитного поведения	
в юношеском возрасте	13
Аршинская Е.Л. Взаимодействие психолога с субъектами	
образовательного процесса в рамках	
психопрофилактиктической работы с подростками	17
Астафьева В.В., Белобрыкина О.А., Валдайский Д.К.	
К проблеме качества методического сопровождения обучения	
студентов проективной диагностике (на примере	
содержательного анализа методики «человек под дождем»)	22
Баянова Л.Ф. Школа Л.С. Выготского как явление	
в отечественной психологии	28
Бабаева М.В., Семенова Е.А. Этническое самосознание	
молодежи прибайкальского региона	31
Байрамян Р.М. Влияние уровня притязаний на характер	
самоактуализации личности	36
Белобрыкина О.А., Кокорникова А.К. Игра и игрушка	
в жизнедеятельности современного дошкольника	38
Белобрыкина О.А., Лопухов Д.А. Формирование	
профессиональной мотивации у старшеклассников	
средствами биографического метода в условиях	
школьной профориентации	42
Варшавская Н.Е., Некрасова Е.С. Элементы языкового	
портфеля как средство формирования рефлексии учащихся	
на уроках иностранного языка	46
Ведрова Л.А. Рефлексия как механизм повышения	
эффективности учебно-познавательной	
деятельности студентов	52
Волокитина И.В., Александрова И.М. Развитие речи	
в игровой деятельности	56
Габдулхаков В.Ф. Антиципация как форма	
персонифицированного развития детей	62

Громова Ч.Р., Бадретдинова Д.Р. Развитие рефлексии младших	
шольников в учебной деятельности	65
Гурьева О.С. Гармонизация эмоционального состояния	
матери в период беременности, как фактор	
благополучия развития ребенка	69
Гурьянова О.А., Зайцева О. Изучение антиципационной	
состоятельности у детей с дцп	74
Жуковская А.Ю. Юношество как период	
формирования самооценки	76
Заварницына С.В. Социальная адаптация детей и подростков	
в учреждениях социального обслуживания	79
Зелент С.А., Семенова Е.А. Гендерные особенности	
профессионального самоопределения у старшеклассников	83
Кряжев М.Г. В поисках утраченного временного поля	
(судьба одной идеи в научном наследии Л.С. Выготского	
и Л.И. Божович)	88
Кокорина М.А, Барсукова А.В., Семёнова Е.А.	
К проблеме удовлетворенности семейными	
отношениями молодежи	94
Коробова А.О. Теоретический обзор исследований Л.И. Божович	
о проблеме социализации ребенка младшего школьного возраста.	98
Коробова А.О. Теоретический обзор исследований	
Л.И. Божович о проблеме социализации ребенка	
младшего школьного возраста	102
Костригин А.А., Стоюхина Н.Ю. Проблема взаимодействия	
педологии и психотехники в советской психологии	
1920-1930-х гг	106
Котова Л.С. Причины возникновения чувства одиночества	
у подростков (15 – 17 лет)	111
Кочергина Н.А., Разаханова Ж.Т. Профилактика	
экзаменационного стресса старшеклассников	114
Кузьменко М.А. Социальное и психолого-педагогическое	
сопровождение готовности к созданию семьи	
лиц, оставшихся бех попечения родителей	119
Лукьянова К.Ю., Попова Р.Р. Развитие эмоциональной сферы	
детей в ходе игровой терапии в условиях детского дома	123
Макарова Н.В. Особенности развития мышления	
старших дошкольников	130

Матвеенко Н.М. Социальная среда как фактор формирования	
мотивации дошкольников к обучению	133
Минаев Д.К. Особенности восприятия семьи детьми	
из неполных семей	136
Миннулина А.Ф., Гильманова Г.Ш. Влияние механизмов	
психологической защиты и копинг-стратегий поведения	
призывников на уровень их социальной	
адаптации к условиям военной службы	140
Минуллина А.Ф., Коняшина В.И. Исследование структуры	
актуальных страхов у женщин-руководителей	141
Муртазина Э.И., Хабибрахманова А.Р. Мотивы предпочтений	
в межличностных отношениях в юношеском возрасте	142
Мустафин Т.Р. Особенности социальной ситуации	
развития дошкольника	145
Мухаметзянова Ф.Г., Насыбуллин А.Р., Мифтахов И.И.	
Субъектный имидж будущего бакалавра – субъекта	
профессиональной деятельности как психологический	
механизм профессиональной знаковой операции	147
Мухаметьянова Р.Р. Особенности поведения в конфликте	
студентов различных национально-культурных групп	152
Озерова Н.С. Психолингвистический подход к изучению	
возможностей преобразования текстовой информации	
у младших школьников с нарушениями речи	156
Плотникова Л.А. Подростковое одиночество	160
Подлипаева К.С. Развитие творческих способностей	
в младшем школьном возрасте	165
Савинов С.С. Психологические особенности взаимодействия	
социальных работников с лицами, склонными	
к девиантному поведению	168
Светличная Е.П. Возрастная динамика страхов	
и тревог ребенка	173
Седенкова С.С. Роль образовательного пространства в развитии	
коммуникативной компетентности студентов	176
Тарасов Д.Ю., Белобрыкина О.А., Котов И.В.	
Биографический метод как средство формирования	
профессиональной идентичности личности	180
Тихонова С. Ю., Макаревская Ю.Э. Опыт внедрения	
экспериментальной работы в учебный процесс подготовки	
бакалавров-психологов	187

Чулюкин К.С. Взаимосвязь саморегуляции	
и адаптации в подростковом возрасте	189
Шабалина Е.П. Этнокультурные ценности как детерминанты	
личностного развития учащихся	191
Шакирова Г. Ф., Шаехов З.Д. Влияние культуры	
на формирование гомосексуальной личности	196
Шишова Е.О., Владимирова И.В. Особенности восприятия	
картины мира и ценностных ориентаций у молодёжи	
с различной степенью религиозной приверженности	198
Юсупова Л.И. Особенности уровня притязаний	
подростков с нарушениями зрения	201
Яншаева О.С. Изучение переживания дефекта	
младшими школьниками с детским церебральным параличом	205

ШКОЛА Л.С. ВЫГОТСКОГО

Всероссийская научно-практическая конференция студентов и аспирантов, посвященная юбилею Л.И. Божович (с международным участием)

21-23 ноября 2013

Корректор **И.А. Акрамова** Компьютерная верстка **Р.М. Абдрахмановой** Дизайн обложки

Подписано в печать 25.10.13. Бумага офсетная. Печать ризографическая. Формат 60х84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ.л. 12,67. Уч.-изд.л. 11,50. Тираж 100 экз. Заказ 130/10

> Отпечатано в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37 тел. (843) 233-73-59, 292-65-60