

Практическая психология: актуальные вопросы и опыт исследований

Сборник материалов международного научного е-симпозиума
Россия, г. Москва, 27-28 февраля 2015 г.



Практическая психология: актуальные вопросы и опыт исследований

Сборник материалов международного научного е-симпозиума

Россия, г. Москва, 27-28 февраля 2015 г.

Киров, 2015

Applied Psychology:

current issues and research experience

Proceedings of materials of international scientific e-symposium

Russia, Moscow, 27-28 February 2015

Киров, 2015

УДК 159.9
ББК 88.3
П69

Научный редактор: Дмитриева Наталья Витальевна, доктор психологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы

П69 Практическая психология: актуальные вопросы и опыт исследований: сборник материалов международного научного е-симпозиума. Россия, г. Москва, 27-28 февраля 2015 г. [Электронный ресурс] / под ред. проф. Н.В. Дмитриевой. – Электрон. текст. дан. (1 файл 1,9 Мб). – Киров: МЦНИП, 2015. – 181 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – ISBN 978-5-00090-060-4. – Загл. с этикетки диска.

Сборник включает в себя материалы международного научного е-симпозиума «Практическая психология: актуальные вопросы и опыт исследований», состоявшейся в г. Москве, 27-28 февраля 2015 г. Главная цель е-симпозиума – развитие содружества ученых и практиков в сфере педагогики и образования. В работе е-симпозиума приняли участие ученые и практики из России, Казахстана. Международный научный е-симпозиум проведен при поддержке Издательского дома Международного центра научно-исследовательских проектов.

ISBN 978-5-00090-060-4

Статьи публикуются в авторской редакции. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов

Перепечатка материалов сборника осуществляется по разрешению редакционной коллегии

© МЦНИП, 2015

Содержание

Раздел 1. Общая психология, психология личности, история психологии 9

Забегалина С.В., Белозерова Л.А. Психологический стресс и эмоциональная напряженность как факторы дисфункциональных изменений личности 10

Раздел 2. Психофизиология 24

Казин Э.М., Федоров А.И., Касаткина Н.Э., Невзоров Б.П., Красношлыкова О.Г., Тарасова О.Л., Шинкаренко А.С., Аверьянова Н.В. Проблемы социально-психологической и психофизиологической адаптации учащихся с различным типом вегетативной регуляции 25

Раздел 3. Социальная психология 43

Азбукина Е.Ю., Каштанова Т.В. К вопросу о социально-психологической адаптации студентов младших курсов в медицинском университете... 44

Раздел 4. Педагогическая психология 60

Андросова Ю.В. Основы психолого-педагогического сопровождения билингвального обучения..... 61

Быков В.С., Габаева А.С. Потребностно–мотивационный подход к физическому самовоспитанию студентов..... 76

Егоров П.Р. Выявление психолого-педагогических детерминант, способствующих улучшению индивидуальных показателей социальной адаптации студентов с проблемами слуха в Северо-Восточном федеральном университете..... 94

Недосека О.Н., Тарасова С.М. Профессиональная компетентность как фактор социальной адаптации к педагогической деятельности в условиях модернизации образования..... 107

Раздобарова М.Н., Романова О.В., Иванова Л.М. Межкультурная коммуникативная компетенция студентов в контексте социальных изменений.....	122
Шишова Е.О., Мазанова К.Н. Модель развития субъектности подростков в процессе исследовательской деятельности.....	132
Раздел 5. Коррекционная психология.....	144
Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В., Левина Л.В. Психокоррекция депрессивных состояний с помощью метафорических ассоциативных карт.....	145
Раздел 6. Психология развития, акмеология	161
Алексеева В.П., Егорова В.Н. Толерантность в структуре индивидуальности у учащихся и студентов технического профиля	162
Кабачек О.Л. Смехотворцы: искусство как духовный акт	169

TABLE OF CONTENTS

Section 1. General psychology, personality psychology, history of psychology.....	9
Zabegalina S.W., Belozerova L.A. Psychological stress and emotional tension as factors of personal dysfunctional changes	10
Section 2. Psychophysiology	24
Kazin E.M., Fedorov A.I., Kasatkina N.E., Nevzorov B.P., Krasnoshlykova O.G., Tarasova O.L., Shinkarenko A.S., Averianova N.V. Problems of socio-psychological and psycho-physiological adaptation of pupils with different types of vegetative regulation.....	25
Section 3. Social Psychology	43
Azbukina E.Y., Kashtanova T.V. To the question of socio-psychological adaptation of students at the medical university	44
Section 4. Educational Psychology	60
Androsova I.V. Fundamentals of psycho-pedagogical support bilingual education	61
Bykov V.S. Gabaeva A.S. Need–motivational approach to physical education students self.....	76
Egorov P.R. Identification of psycho-pedagogical determinants that contribute to the improvement of individual indicators of social adaptation of students with hearing problems in the North-Eastern federal University....	94
Nedoseka O.N., Tarasova S.M. Professional competence as a factor of social adaptation to the teaching activities in the education modernization	107
Razdobarova M.N., Romanova O.V., Ivanova L.M. Formation of students’ intercultural communicative competence in terms of social changes	122
Shishova E.O., Mazanova K.N. The Model of Adolescent Development in the Research Activities	132

Section 5. Correctional psychology.....	144
Dmitrieva N.V., Buravtsova N.V., Levina L.V. Psychocorrection of depression via metaphorical associative cards	145
Section 6. Development Psychology.....	161
Alekseeva V.P., Egorova V.N. Tolerance in the structure of technical students' individuality	162
Kabachek O.L. Laughter-creators: art as a spiritual act	169

РАЗДЕЛ 1.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СТРЕСС И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ НАПРЯЖЕННОСТЬ КАК ФАКТОРЫ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ЛИЧНОСТИ

ЗАБЕГАЛИНА С.В., БЕЛОЗЕРОВА Л.А.

Россия, Ульяновский государственный педагогический университет имени
И.Н.Ульянова

PSYCHOLOGICAL STRESS AND EMOTIONAL TENSION AS FACTORS OF PERSONAL DYSFUNCTIONAL CHANGES

ZABEGALINA S.W., BELOZEROVA L.A.

RUSSIA, ULYANOVSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED I.N. ULYANOV

Аннотация. В статье авторы поднимают проблему влияния психологического стресса и эмоциональной напряженности на психические и физиологические показатели человека на уровне личности, а также в профессиональной деятельности. Авторы рассматривают такие подходы к анализу стресса как экологический, транзактный и регуляторный.

Ключевые слова: психологический стресс, эмоциональная напряженность, профессиональная деятельность, экологический подход, транзактный подход, регуляторный подход.

Annotation. In the article the authors raise the problem of the influence of psychological stress and emotional tension in the mental and physiological values of the human person, as well as in their professional activities. The authors consider such approaches to the analysis of stress as an ecological, transactional and regulatory.

Keywords: psychological stress, emotional tension, professional activities, the ecological approach, the transactional approach, the regulatory approach.

Термин «стресс» у большинства людей связан с негативным пониманием его значения для человека. На сегодня понятие «стресс» широко используется в повседневной речи и популярен при описании самых различных проблем.

Исторически выделяют несколько моделей стресса, содержащих свои отличительные черты. Можно выделить три основных понимания (моделей) стресса. Во-первых, стресс рассматривается как реакция или как целостный паттерн реакций человека, т.е. выступает как зависимая переменная. Во-вторых, стресс можно расценивать как внешний стимул, как воздействие на психику человека, т.е. как независимую переменную. В-третьих, стресс рассматривается как динамичный психофизиологический процесс взаимодействия внешнего стимула и ответа на него и последний вариант, наверное, наиболее полно отражает характер данного явления.

Стресс сам по себе можно рассматривать как результат некоего внешнего воздействия и как процесс, поскольку он имеет те же характеристики (продолжительность протекания, интенсивность и т.д.), что и любой другой психический процесс, а также выделяют несколько стадий в стрессовой реакции. Кроме того, стресс является состоянием. Таким образом, многогранность данного понятия является основанием для рассмотрения его с многих сторон, с другой стороны порождает разночтения, различия в определении и понимании стресса.

Одним из первых с медицинской точки зрения стресс был описан И.П. Павловым в учении об экспериментальных неврозах. При изучении условных рефлексов, имеющих «полярное» подкрепление, которое в одном случае удовлетворяло потребность организма в пище, в другом – угрожало его существованию (боль), выяснился один интересный феномен.

Путем подкрепления болевое ощущение (раздражение сильным электрическим током кожи собаки), его превращали в условный сигнал пищевой реакции. И при усилении тока (когда в норме должна следовать оборонительная двигательная реакция) следовала позитивная секреторная реакция.

Состояние срыва рефлексов возникало неожиданно для экспериментатора, когда поведение приобретало, как бы сказали сегодня, невротический характер. Объяснить это поведение в привычной терминологии не представлялось возможным. И причины стали искать не в корковой нейродинамике, а в поле поведения. Именно в нем возникал конфликт, нарушалась работа нейромеханизмов и реакции принимали патологический характер. Таким образом, и возникла необходимость в новом понятии для обозначения такой парадоксальной реакции «экспериментальный невроз», учение о котором И.П. Павлов развивал в последующем. По И.П. Павлову, механизмом неврозов является «сшибка» двух противоположных нервных процессов - раздражения и торможения [8].

Мы уже рассматривали ранее теоретические предпосылки возникновения и развития проблемы стресса [1, 2], и нужно сказать, что явление стресса всегда привлекало внимание исследователей, рассматривающих стресс как правило, в рамках каких-то определенных аспектов – психологии труда, медицинской психологии, психологии спорта, психологии деятельности в экстремальных условиях и т.д. При этом понятийный аппарат исследователей существенно различается. Наиболее общими являются понятия «стресс», «стрессор» (как источник, причина стресса), напряжение.

Следует помнить, что причины стресса носят различный характер – от объективных (наличие стрессора, сильного воздействия на психику), до сугубо субъективных, поскольку реакция разных людей на одну ту же ситуацию зачастую носит очень разный характер, и в тех ситуациях, в которых у одних возникает сильнейший дистресс, другие чувствуют себя достаточно комфортно и стресса не испытывают. Именно поэтому переживание стресса имеет индивидуальную окраску.

Предпосылки стресса опять же кроются в индивидуальных особенностях. Не случайно психологами, диагностирующими стресс, разработано большое количество опросников, где собираются анкетные данные связанные с социальным статусом личности, особенностями воспитания, наличия заболеваний, психологических проблем и многое другое, поскольку индивидуальный опыт личности, как доказано во многих исследованиях наносит свой отпечаток и на поведение в стрессовой ситуации. Кроме того, огромное значение имеют «излюбленные», привычные защитные механизмы личности, опыт совладания с проблемными ситуациями (позитивный или негативный).

Вероятность развития стресса здесь зависит от многих факторов: индивидуально–типологических особенностей («психобиологической склонности к стрессовому реагированию»), личностных характеристик, уровня подготовленности (положительного опыта разрешения проблемных ситуаций), прошлого негативного опыта выхода из травмирующих ситуаций, статуса личности в социуме, наличия или отсутствия социально–психологической поддержки и др. Поэтому в психодиагностический комплекс включаются также методики оценки личностного адаптационного потенциала, ресурсов стрессоустойчивости. Диагностика, в соответствии с транзактным подходом, направлена на количественную оценку феноменологических признаков стресса и используется для диагностики состояний психической напряженности на кратковременные или относительно длительные стрессовые воздействия.

Т. Кокс и Дж. Макэй выделили в системе взаимодействия человека и ситуации 5 стадий. Первая стадия непосредственно воздействие на человека фактических требований внешней среды. Вторая стадия – когнитивная оценка – включает осознание человеком требований ситуации и своих возможностей справиться с ними. Если личностных ресурсов недостаточно возникает стресс. Велико влияние индивидуальных особенностей реагирования на стрессы: чем больше неуверенности в своих возможностях, отсутствия опыта в преодолении фактических требований, тем быстрее нарушается равновесие и наступает стресс.

В конце 1960-х гг. интенсивно стала разрабатываться область прикладных исследований стресса на стыке психологии, физиологии, медицины и ряда социальных наук, как за рубежом, так и отечественными учеными [14].

Первоначально отечественные психологи употребляли чаще не термин «стресс», а такие понятия как функциональное состояние, психическая напряженность, «внутренняя цена» деятельности и т.д. в рамках исследования проблем адаптации к новым условиям (в частности, Березин Ф.Б.), адаптации к экстремальным факторам (Медведев В.И.), изменения психических состояний (Куликов Л.В.) и т.д. С начала 1980-х гг. термин «стресс» стал обычным в работах по анализу «факторов риска» в психологии труда, профессионализма, стали более распространенными исследования собственно условий возникновения стрессовых состояний и стрессоустойчивости [3, 9].

Особое внимание уделяется психологии возникновения стрессовых состояний в профессиональной деятельности, особенно связанных с риском, повышенной напряженностью. Интерес к исследованию стресса можно объяснить возросшими шансами на его развитие вследствие изменившихся требований к человеку как профессионалу (автоматизация и компьютеризация производства), «ускорением» темпов изменений в обществе. Мир вокруг становится все менее «предсказуемым» как в социально-экономическом, так и в политическом планах, постоянно присутствуют угрозы экологического характера, возросло количество как природных стихийных бедствий, так и чрезвычайных ситуаций с доминирующим «человеческим» фактором. Становятся все более распространенными различные формы «личностного неблагополучия» (нарушения психического здоровья, «отчуждение личности», десоциализация, дезадаптация и т.д.).

Психологический стресс имеет несколько пониманий. В первую очередь необходимо подчеркнуть, что он не сводим к биологическому стрессу, имеет более сложную природу. Также при изучении психологического стресса много внимания уделяется таким понятиям как эмоциональная

устойчивость, толерантность, фрустрационная толерантность, адаптация и некоторым другим.

Стресс исследуется и как распространенный психологический феномен, характерный практически для всех, хотя и индивидуальными вариациями, и как состояние возникающее в определенных ситуациях, и как уже возникшее у конкретных лиц состояние, требующее коррекции. В основном исследования стресса носят эмпирическую направленность, связаны с определенной географической средой, профессией, видом деятельности и т.д.

Можно выделить три подхода к анализу стресса: экологический, транзактный (транзактный) и регуляторный. Экологический подход ставит акцент на стрессе как результате взаимодействия с окружающей средой, т.е. внешний источник, внешнее воздействие вызывает стресс. Транзактный – больше склоняется к взаимодействию человека и среды и вынужденному приспособлению к окружению, ситуации. В третьем подходе стресс рассматривается как состояние, механизм регулирующий деятельность в особых (сложных, экстремальных) условиях.

Так в рамках экологического подхода нужно выделить исследование адаптации и клинических аспектов нарушений психической адаптации в условиях Севера Ф.Б. Березиным с коллегами (Е. Д. Соколова, В. Ф. Калачев, А. А. Долныкова). Также в рамках изучения эмоционального стресса Ф.Б. Березиным рассмотрены вопросы фрустрации и ее порога, фрустрационной напряженности, интрапсихический конфликт, интеграция поведения, фрустрационная интолерантность и реализованная лабильность, тревога и некоторые другие аспекты [9].

В рамках психологии труда, инженерной психологии и др. смежных отраслей психологии соотношение «личность – среда» является характерным для изучения вопросом. Нарушение равновесия в этой системе, иначе говоря, несоответствие требований рабочей среды и индивидуальных возможностей, ресурсов работающего человека порождает стресс, психофизиологический или психологический, в зависимости от условий. Такое нарушение приводит к риску развития

стресса, нарушению здоровья и нормального функционирования психики, расстройствам поведения. Стресс в таком случае оказывает негативное влияние как на индивидуальном, так и на личностном, и на профессиональном уровнях. Экологический подход ориентирован на поиск причин или источников возникновения стресса, негативных последствиях стресса для трудовой деятельности, физического и психического здоровья профессионалов

Наличие стресса подразумевает присутствие негативных проявлений в деятельности, поведении, самочувствии при отсутствии других причин, кроме стрессогенных факторов. С одной стороны, присутствие косвенных признаков и отсроченных оценок предполагает некоторую условность, размытость подхода, но практическая ценность очень высока, т.к. данный подход позволяет в каждом конкретном случае определить наличие и уровень выраженность стресса, основываясь на дисбалансе с окружающей средой. Также в рамках экологического подхода рассматривается не только сущность стресса как дисбаланса со средой, но и возможности его избежать, а также его «цена», т.е. уровень негативных следствий, что и является, пожалуй, одной из самых актуальных тем в контексте экологического подхода психологии стресса.

Экологический подход благодаря комплексным научным исследованиям создал достаточно детальное представление о разнообразных причинах, их комплексах и неблагоприятных последствиях стресса. Исследования обязательно включали специально упорядоченный перечень показателей, особую процедуру сбора и анализа данных. Последствия стресса в экологическом подходе, как уже говорилось выше, рассматриваются в трех основных аспектах - деятельность, психофизиологические и психологические показатели, и тем самым охватывают проблемы как медицинские (последствия для физического здоровья), так и собственно психологические. Исследованные показатели, отличаются неоднородностью по своему составу, но доступны для качественной и количественной оценки, что позволяет сопоставлять результаты в разных исследованиях [14].

Таблица 1 – Группы показателей, используемые для оценки негативных последствий профессионального стресса в прикладных исследованиях (Цит. по: http://htem.ru/articles.php?article_id=1 [14])

Труд	Здоровье	
	Психическое	Физическое
<ul style="list-style-type: none"> •Производительность труда •Надежность деятельности •Несчастные случаи •Ошибки, сбои в работе •Неадекватное трудовое поведение •Текущая текучесть кадров •Пропуски, нарушения трудовой дисциплины •Социально-психологический климат в рабочей группе 	<ul style="list-style-type: none"> •Самочувствие •Пограничные состояния •Личностные деформации •Поведенческие факторы риска (курение, алкоголизм и прочие) •Удовлетворенность трудом •Трудовая мотивация •Социальная интеграция •Моральные нормы и ценностные ориентации 	<ul style="list-style-type: none"> •Характеристики витально важных функций организма •Индексы профессиональной заболеваемости или смертности •Повреждения и травмы •Психосоматические болезни •Органические заболевания

Экологический подход к изучению стресса разработал для глубокого анализа деятельности новые методы, дополнил профессиограммы отдельных профессий, связанных со стрессом наиболее часто.

На основе модели Г. Олдхэма и Дж. Р. Хакмана была разработана методика оценки основных структурных составляющих труда. Согласно данной модели, структура разных видов деятельности может быть описана пятью базовыми характеристиками (разнообразие, сложность, значимость задач, автономия исполнения и наличие обратной связи). Экспертные оценки указанных характеристик позволили выявить интерпрофессиональные различия относительно доминирующих типов рабочих нагрузок, а субъективные оценки собственной работы конкретными исполнителями дают возможность анализировать индивидуальное отношение к труду (интрапрофессиональные различия). В итоге трудовая деятельность оценивается и объективно (со стороны, экспертами) и субъективно (самим работником) что позволяет ее достаточно полно охарактеризовать [14].

Среди зарубежных теорий, относящихся к экологическому подходу следует назвать модель «салютогенеза труда» А. Марселла, «витаминную модель» психического здоровья П. Варра, трехфакторную модель напряженности труда Р. Карасека и Т. Теорелл. Рассмотрим общие моменты в данных

моделях. Данные авторы рассматривали оптимальное рабочее состояние, где стресс играет не только негативную роль, определяющее значение имеет все же уровень стресса. Кроме того, они обратили внимание на взаимодействие условий и нагрузок самой деятельности и индивидуальных характеристик, в виде частных статистических зависимостей. То есть выделили эффекты взаимодействия, имеющие место в разных профессиональных ситуациях. «Подобная категоризация представляется весьма полезной в трех отношениях. Она группирует по содержанию эффекты основных влияющих на человека переменных; подчеркивает необходимость всегда иметь в виду целостный набор факторов и взаимоотношений, а не изолированно рассматривать одну или две наиболее важные особенности; и, наконец, создает общую схему, внутри которой можно найти место для каждой из субкатегорий переменных» [14].

Однако экологический подход критикуют за существование разрыва в цепочке «увязывания» причин и последствий стресса, несмотря на их достаточно детальный анализ по отдельности. «Так, блок оценки «соответствия/несоответствия требований среды ресурсам человека» не операционализирован ни в одной из известных работ. Эта проблема, по-видимому, не может быть решена в рамках исследовательской парадигмы «личность – среда». Для ее решения необходимо уточнить представления о роли индивидуально-психологических характеристик в процессе формирования стрессовых реакций» [14].

В середине 1970-х гг. как прямое следствие развития когнитивных концепций стресса сформировался трансактный подход. Новый взгляд на природу психологического стресса, предложенный в 1966 году в знаменитой работе Р. Лазаруса «Psychological Stress and Coping Process» («Психологический стресс и процесс совладания с ним»). Автор обратился к изучению не механизмов гомеостатического регулирования и стадий адаптации, а к анализу индивидуально-психологических факторов, обуславливающих развитие стресса. Он обратил внимание на субъективную значимость конкретной ситуации, в которой действует человек, и те способы (или стратегии поведения), с помощью которых он пытается преодолеть возникшие проблемы [4]. Р. Лазарус разграничивает понятия

физиологический и психологический стресс, подчеркивая, что последний обозначает стрессовую реакцию как результат того, «что в каждой конкретной ситуации индивид требует от самого себя» и может ли он «эффективно справиться с субъективно воспринимаемой угрозой, если ситуация кажется ему таковой» [14].

Успешные и неуспешные стратегии, ход развития событий - от возникновения объективной проблемы до ее попытки разрешения – была операционализирована в ряде когнитивных моделей стресса. Трансанктный подход соотносит основные этапы развития стресса с блоками психологических операций, обеспечивающих субъективную репрезентацию (или построение «образа») наличной ситуации, ее когнитивную оценку с точки зрения мотивационно-потребностных установок субъекта и формирование стратегии преодоления или «выхода» из сложившихся обстоятельств [14].

Регуляторный подход рассматривает смену механизмов регуляции деятельности в процессе развития стрессовых состояний. Для этого подхода характерен структурно-системный анализ стрессовых состояний, который подтверждается достаточным количеством прикладных исследований. Наиболее известные модели динамики состояний человека, разработанные в этом ключе, принадлежат Д. Бродбент и А.Б. Леоновой [5, 10]. Здесь выделяются острые и хронические формы стрессовых состояний, а также симптомокомплексы их проявлений. В.И. Медведев предложил два типа реагирования на стрессогенную ситуацию – продуктивное и непродуктивное, это состояние адекватной мобилизации и, соответственно, динамического рассогласования.

Согласно Леоновой А. Б. в регуляторном подходе психологический стресс понимается как особый класс состояний, возникающих вследствие формирования специальных механизмов регуляции деятельности в затруднительных условиях. Этот подход интенсивно развивается в концепции функциональных состояний в работах целого ряда психофизиологических и психологических исследований отечественных и зарубежных авторов. Главным в этом подходе стал детальный анализ

смены механизмов регуляции деятельности под влиянием разных факторов, а также оценка их «цены» с точки зрения внутренних затрат. Так в некоторых моделях (например, «двухуровневая модель управления ресурсами» Д. Бродбента и Р. Хокки, модели изменения в микроструктуре когнитивных и исполнительных актов А.Б. Леоновой др.), рассматриваются эффекты разного уровня автоматизации действий, осуществляемых при сознательном и неосознаваемом контроле за их исполнением. Интересно, что с точки зрения этих авторов уровень сознательной регуляции имеет всегда более высокую «цену» за счет привлечения дополнительных ресурсов внимания и эмоциональной мобилизации. Этот подход применяется для анализа стресса при выполнении когнитивных задач разного уровня сложности в разных видах труда. Выявляются типичные формы трансформации когнитивных и исполнительных действий под влиянием интенсивных нагрузок и стресс-факторов эмоционального характера, что стало основой классификации компенсаторных механизмов для продуктивной мобилизации деятельности. Также прослеживается развитие негативных последствий стресса – от возникновения «острого» стрессового состояния через накопление хронических эффектов и до формирования устойчивых патологических нарушений [5, 10].

Критическое нарушение равновесия сопровождается глубоко эмоциональными переживаниями стресса, что, в свою очередь, может усиливать негативные изменения физиологического состояния, а также приводить к когнитивным и поведенческим попыткам снизить стрессовый характер предъявляемых к личности требований. Третью стадию транзактной модели собственно и составляют психологические и физиологические изменения как ответные реакции на стрессоры. Четвертая стадия включает реакцию противодействия стрессогенной ситуации доступными человеку способами. Важными последствиями противодействия являются фактические последствия осознаваемые или мало осознаваемые, в последствия входят когнитивные и поведенческие реакции, психологическая защита. Пятая стадия – обратная связь, влияющая на все предыдущие стадии динамической системы стресса и на исход каждой из них [12].

С понятием стресса тесно связано еще одно понятие - эмоциональная напряженность, которая понимается как эмоциональное состояние, характеризующееся повышенным уровнем активации (возбуждения) [7]. Кроме того, выделяют также понятие «эмоциональное напряжение», которое, с точки зрения В. Л. Марищук (1974), связано с активизацией различных функций организма в связи с осуществлением требующих большого напряжения волевыми актами [6]. Эмоциональная напряженность оценивается как негативное явление и приводит к временному снижению устойчивости психических процессов и работоспособности. Однако такая точка зрения не выдерживает критики, поскольку эмоциональное напряжение здесь по сути приравнивается к волевому напряжению. Так, Л.В. Куликов не разводит понятия «эмоциональное напряжение» и «эмоциональная напряженность» [3].

Нужно отметить, что волевое усилие в принципе связано с эмоциональным напряжением, хотя точную причинно-следственную связь утверждать, не имея точной экспериментальной базы, нельзя. Сильные эмоции вызывают напряжение у человека, связанное с волевым отказом от каких-либо действий (например, от ярко выраженной агрессии), либо с волевым осуществлением их (в частности, действуя в затрудненных условиях, преодолевая страх). С другой стороны, действия, осуществляемые при полном напряжении сил способны сами по себе породить сильные эмоции, модальность которых напрямую будет зависеть от результата. И все же принято считать, что причиной психического напряжения человека является ярко выраженная, сильно развившаяся эмоция.

Н. И. Наенко и О. В. Овчинников [7] выделили и операциональную напряженность, вызываемую высоким темпом работы. В этом случае напряженность, если и сопровождается эмоциональными переживаниями, то являются вторичными, а не первичными, как при эмоциональной напряженности. И, как мы уже заметили, модальность, содержание таких эмоций будет определяться результатом, общей успешностью выполняемой деятельности.

Уровень эмоциональной напряженности оказывает влияние на эффективность деятельности: при отсутствии, или слишком низкой эмоциональной напряженности отмечается излишняя расслабленность, снижение темпа деятельности, а при слишком высокой - теряется направленность на дело, на цель, идет перерасход энергии на восстановление равновесия (психологического). При этом возможны срывы, нарушение целесообразности и адекватности поведения, другие негативные проявления. Кроме того, само эмоциональное напряжение может способствовать одним качествам и мешать другим, так если принять во внимание данные А.А. Архангельского, Е. А. Иванова и др., эмоциональная напряженность перед прыжком с парашютом увеличивает мышечную силу, но расстраивает моторную координацию [13].

Таким образом, проблема психологического стресса и эмоциональной напряженности, в том числе в рамках профессиональной деятельности не является однозначно изученной, она активно обсуждается и на эмпирическом уровне исследуется как отечественными, так и зарубежными психологами, физиологами, психофизиологами. При этом доказанным, считается тот факт, что стресс и эмоциональная напряженность сопровождаются дисфункциональными изменениями личности, что может привести к формированию устойчивых патологических нарушений.

Список литературы:

1. Забегалина С.В. Прогнозирование развития посттравматических стрессовых расстройств у спортсменов. Спортивный психолог. 2011. № 2. С. 54 – 57.
2. Забегалина С.В., Белозерова Л.А. Психологический и физиологический стресс в экстремальных ситуациях // Актуальные проблемы психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции. Научный Центр «Аэтерна». Уфа, 2014. С. 18 – 21.
3. Куликов Л.В. Психические состояния: учебное пособие. СПб.: ЛГОУ, 1999. 88 с.
4. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. Л.: Лениздат, 1970. С. 178 – 208.
5. Леонова А. Б., Кузнецова А. С. Психопрофилактика стрессов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. 123 с.
6. Марищук В.Л. Функциональные состояния и работоспособность // Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда. Л.: Лениздат, 1974. Ч.1. С. 87 – 95.

7. Наенко Н.И., Овчинникова О.В. О различении состояний психической напряженности: психологические исследования М., 1970. Вып. 2. С.40 – 46.
8. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX в. М.: Академия, 1996. 416 с.
9. Березин Ф.Б. Адаптация, эмоциональный стресс, стрессоустойчивость // Персональный сайт Березина Ф.Б. URL: <http://berezin-fb.su> (дата обращения 10.11.2011).
10. Леонова А.Б. Основные теоретические подходы и методология исследований психологического стресса // Трансактный анализ для всех. URL: <http://www.transactional-analysis.ru/methods/191-stress> (дата обращения 11.11.2014).
11. Медведев В.И. Психологические реакции человека в экстремальных условиях /Экологическая физиология человека. Адаптация человека к экстремальным условиям среды. — М., 1979, - С. 627.
12. Психологические условия преодоления и профилактики стрессовых состояний // Библиофонд. URL: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=492913> (дата обращения 16.02.2015).
13. Стресс (состояние эмоциональной напряженности) // Emotionalabs. URL: <http://www.emotionlabs.ru/content/47/> (дата обращения 16.02.2015).
14. Теоретический обзор проблемы профессионального стресса // Как расширить свое сознание. НТЕМ.RU. URL: http://htem.ru/articles.php?article_id=1 (дата обращения: 10.02.2015).

РАЗДЕЛ 2.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ВЕГЕТАТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ

КАЗИН Э.М., ФЕДОРОВ А.И., КАСАТКИНА Н.Э., НЕВЗОРОВ Б.П., КРАСНОШЛЫКОВА
О.Г., ТАРАСОВА О.Л., ШИНКАРЕНКО А.С., АВЕРЬЯНОВА Н.В.

РОССИЯ, КЕМЕРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

PROBLEMS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND PSYCHO-PHYSIOLOGICAL ADAPTATION OF PUPILS WITH DIFFERENT TYPES OF VEGETATIVE REGULATION

KAZIN E.M., FEDOROV A.I., KASATKINA N.E., NEVZOROV B.P., KRASNOSHLYKOVA O.G.,
TARASOVA O.L., SHINKARENKO A.S., AVERIANOVA N.V.

RUSSIA, KEMEROVO STATE UNIVERSITY

Аннотация. Представленные в статье материалы указывают на необходимость учета индивидуально-типологических особенностей вегетативной регуляции школьников для оценки показателей психосоциальной адаптации и функционального состояния в целях прогнозирования вероятных дезадаптивных нарушений у школьников, развивающихся в процессе учебной деятельности.

Ключевые слова: Психосоциальная и физиологическая адаптация, стратегия поведения, стрессоустойчивость, вегетативная регуляция.

Abstract. Presented in the paper materials indicate the need to consider individually-typological features of vegetative regulation of schoolchildren for evaluation of indicators psychosocial adaptation and functional state in order to predict the probable disadaptive disorders in schoolchildren in the process of developing training activities.

Keywords: The psychosocial and physiological adaptation, strategy of behavior, stress tolerance, vegetative regulation.

Одним из требований к введению ФГОС является соблюдение психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы основного общего образования, которые должны обеспечивать:

- преемственность содержания и форм организации образовательного процесса на всех ступенях общего образования;
- учет специфики возрастного психофизического развития обучающихся, в том числе особенности перехода из младшего школьного возраста в подростковый;
- формирование и развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, педагогических и административных работников, родительской общественности;
- вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся; формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни; развития своей экологической культуры; дифференциация и индивидуализация обучения; мониторинг возможностей и способностей обучающихся
- диверсификацию (разнообразие) уровней психолого-педагогического сопровождения (индивидуальный, групповой, уровень класса, уровень учреждения);
- вариативность форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (профилактика, диагностика,

консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение, экспертиза).

Стержневым условием реализации психолого-педагогического и психофизиологического сопровождения воспитательно-образовательного процесса является эффективная система мониторинга параметров физиологической и психосоциальной адаптации учащихся, осуществляемая с учетом личностных и адаптивно-ресурсных характеристик [5].

Важной теоретической и прикладной проблемой в процессе психосоциальной и физиологической адаптации учащихся-подростков является выяснение вопросов о причинах возникновения хронического психоэмоционального стресса, которые невозможно решить, игнорируя поведенческие и физиологические реакции в условиях обучения индивида, а также не учитывая его типологические особенности, которые могут значительно модифицировать воздействия социально-педагогической среды [11].

В качестве одного из таких типологических маркеров мы предлагаем, исходя из общественных психофизиологических представлений, использовать исходный вегетативный тонус [8].

Именно он является генетически обусловленным, системообразующим фактором в деятельности вегетативной нервной системы, которая обеспечивает эффективную адаптацию человека, как внешней, так и внутренней среды организма [2].

Это обусловлено рядом причин:

- во-первых: исходный вегетативный тонус (ИВТ) детерминирует характер вегетативной реактивности и вегетативного обеспечения деятельности, а также склонность к определенному типу вегетативной дисрегуляции [10].
- во-вторых: ИВТ обуславливает предрасположенность и развитию определенных заболеваний (при ваготонии чаще встречается бронхиальная астма и язвенная болезнь желудка, а для симпатоников более характерна артериальная гипертензия);

- в-третьих: в основе ИВТ лежит определенный нейромедиаторный фон, который служит субстратом дифференцированной фармакотерапии, фитотерапии и физиотерапии [9];
- в-четвертых: тип исходного вегетативного тонуса определяет индивидуальные физические и психологические особенности организма, знание которых позволяет разработать индивидуализированные программы учебной и двигательной активности.

Последний факт очень важен, т.к. нерациональное использование вегетативной нервной системы часто приводит к развитию синдрома вегетативной дистонии в процессе учебной и учебно-тренировочной, тогда как её гармоническое состояние во многом определяет сохранение хорошего функционирования учащейся молодежи, занимающейся физической культурой и спортом [7].

Необходимо обеспечить соответствие умственной и физической нагрузки учащихся индивидуальным особенностям вегетативной регуляции не только в количественном, но и качественном содержательном наполнении, опираясь на комплексную характеристику психофизиологических особенностей организма в зависимости от типа исходного дифференцированного вегетативного тонуса (ваготония или симпатикотония).

Несмотря на множество работ, посвященных изучению стресса и адаптации, до сих пор остается недостаточно изученной проблема взаимосвязи показателей психосоциальной и физиологической адаптации, уровня стрессоустойчивости, мотивационно-поведенческие характеристики школьников от типологических особенностей исходного вегетативного тонуса и особенностей психолого-педагогического и социально-оздоровительного сопровождения воспитательно-образовательного процесса в образовательных организациях, что и явилось предметом настоящего исследования.

Методы исследования

С целью выявления индивидуально-типологических особенностей, влияющих на процесс психосоциальной и физиологической адаптации к учебной деятельности обучающихся на разных возрастных этапах, было проведено комплексное психолого-физиологическое обследование обучающихся пятых и девярых классов обоего пола в двух образовательных организациях МБОУ СОШ №62 г. Кемерово (Лицей) и в МБОУ ООШ №19 г. Ленинск-Кузнецкий в количестве 325 человек.

1. Школа №62 (г. Кемерово) – является классической образовательной организацией, в которой выполняется основная образовательная программа, но не реализуются комплексные программы, направленные на формирование безопасного и здорового образа жизни школьников, а имеют место лишь отдельные мероприятия по данному профилю.
2. Школа №19 (г. Ленинск-Кузнецкий) – характеризуется наличием выраженного системного подхода к проблеме формирования, сохранения и укрепления здоровья и безопасности жизнедеятельности на всех этапах обучения с 1-го по 9-й класс; является ресурсным муниципальным центром по реализации программы «Дети России Образованы и Здоровы», которая позволяет отслеживать процессы адаптации и развития от дошкольного воспитания до школьного реализующего программу предпрофильного обучения.

Анализировался комплекс нейродинамических показателей: латентный период простой зрительно-моторной реакции (ЛППЗМР, мс), уровень подвижности нервных процессов (УФП, мс), уравновешенность нервных процессов (РДО), работоспособность головного мозга (р_{гм}, кол-во сигналов); психодинамические показатели: объем памяти, объем внимания с помощью автоматизированного программно-технического комплекса «Статус-ПФ» [3; 6].

Изучение функциональных возможностей и конституциональных особенностей вегетативной регуляции сердечного ритма осуществлялось с

использованием автоматизированной кардиоритмографической программы «Орто» [1; 4].

Уровень личностного ситуационного стресса, также показатели психосоциальной адаптации выявлялись при помощи цветового теста Люшера и методики социально-психологической адаптации по Люшеру и Роджерсу, Даймонду [Собчик]. Исследование ценностно-мотивационной сферы осуществлялось с помощью методики «Ценностные ориентации» (М. Рокич).

Математическая обработка материалов проводилась с помощью программы “Statistica 6.0” (Statsoft). Для каждого изучавшегося параметра рассчитывались средняя арифметическая (M), ошибка среднеарифметической (m). Для сравнения групп в зависимости от типа распределения показателей использовались t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни и χ^2 Пирсона. Для оценки степени взаимосвязанности изучавшихся параметров использованы коэффициенты корреляции Пирсона и Спирмена (Г. Ф. Лакин, 1990).

Результаты исследования и их обсуждение

Установлено, что у школьников, обучающихся в девятом классе регистрируются копинг-стратегии в форме разрешения проблемы комплекса социальной поддержки и уклонения, классифицированные Д. Амерханом в 1990 году.

Характер и выраженность способов поведения помогающих учащимся справиться с ситуационным стрессом в значительной степени определяется типом исходного вегетативного тонуса: с увеличением активности парасимпатического отдела вегетативной нервной системы возрастает балл разрешающего поведения, тогда как в случае доминирования симпатических воздействий на висцеральную сферу увеличивается уровень избегания (табл. 1).

Таблица 1 – Достоверные корреляционные связи показателей кардиоритма со стратегией поведения

Показатель	Разрешение	Избегание
АМО		0,40
ИН		0,48
Х	0,39	-0,50
МО		-0,49
Пульс		0,45

Все связи являются достоверными при $p < 0,05$

Показано, что у школьников с ваготоническим типом вегетативной регуляции отмечается в 100 % случаев поведенческая стратегия разрешения, характеризующая способность к позитивному переосмыслению трудностей, совладанию с ними с опорой на такие развитые навыки саморегуляции как гибкость и способность к планированию.

У лиц с преобладающим симпатотоническим типом вегетативной регуляции в 34% случаев регистрируется либо стратегия поиска социальной поддержки, либо уклонения, что указывает на то, что они менее склонны при сопоставлении с другими группами к плановому решению проблемы и переосмыслению проблемной ситуации в позитивных терминах.

У школьников с эйтоническим типом исходного вегетативного тонуса в подавляющем числе случаев (около 80%) сформированы навыки саморегуляции деятельности и использование конструктивных стратегий совладания с жизненными трудностями.

Корреляционный анализ позволил выявить зависимость уровня функциональной подвижности нервных процессов, работоспособности головного мозга, параметров личностного, ситуативного стресса, психосоциальной и физиологической адаптации от исходного типа вегетативной регуляции. На основании полученных данных обследуемые школьники каждого класса были разделены на группы по типу исходного вегетативного тонуса.

Как видно из таблицы 2, учащиеся пятых классов с *ваготоническим типом регуляции* сердечно-сосудистой системы характеризуются достоверно

более высоким временем запаздывания и суммарным временем отклонений по тесту РДО, свидетельствующим о преобладании тормозных процессов; значительно увеличенной продолжительностью времени выполнения задания по тесту УФП (уровень функциональной подвижности) и статистически значимым низким средним значением психосоциальной адаптации при сопоставлении с другими обследуемыми группами.

У пятиклассников с *симпатотоническим типом регуляции* аппарата кровообращения регистрируются достаточно высокие показатели личностной тревожности, отмечается более чем двукратное увеличение индекса напряжения регуляторных механизмов в покое и ортостазе при сравнении со школьниками с другим типом исходного вегетативного тонуса.

Учащиеся пятого класса с *эйтоническим* (нормотоническим) типом вегетативной регуляции характеризуются более выраженной уравновешенностью нервных процессов, судя по показателям РДО, высоким уровнем функциональной подвижности и значением психосоциальной адаптации, что указывает на сбалансированность нейромоторных процессов, а также и симпато-парасимпатического воздействия на сердечно-сосудистую систему.

Таблица 2 – Средние значения психофизиологических показателей учащихся пятых и девярых классов с разным типом вегетативной регуляции

	класс	ваготония	эйтония	симпатикотония	P
РДО, (количество точных сигналов)	5	2,25±0,359	4,5±0,87	2,5±0,42	2-3,1
	9	4,01±0,22	4,01±0,36	3,75±0,32	3-1,2
РДО, (среднее время запаздывания), мс	5	311,0±46,63	140,0±8,02	262,86±44,66	1-2
	9	132,5±13,47	238,01±124,2	236,01±33,21	3-1,2
РДО, (общее время отклонений), мс	5	48,6±6,07	23,5±1,02	45,43±6,54	2-3,1
	9	22,25±2,51	28,01±3,79	36,1±3,07	3-1
УФП, (время выполнения задания), мс	5	81,7±1,82	76,5±0,87	78,86±3,81	1-2,3
	9	70,75±2,38	68,25±0,82	65,8±2,19	3-2,1
РГМ, (количество сигналов)	9	520,0±9,61	560,5±16,44	581,3±10,96	1-3,2
Личностный стресс, балл	5	3,56±1,09	5,0±1,11	1,13±0,76	3-1,2
	9	7,51±1,21	0,01±0,01	1,01±0,51	1-3,2

Таблица 2 (продолжение)

Ситуативный стресс, балл	5	4,30±1,093	2,75±1,11	3,67±1,71	1-2
	9	5,5±0,33	3,02±1,25	2,1±0,69	1-3
Психосоциальная адаптация, балл	5	-2,65±0,74	-0,88±0,43	-1,92±1,14	1-2,3
	9	-3,38±0,36	-0,13±0,41	0,3±0,58	1-3,2
Амо, %	5	23,8±1,58	37,0±1,98	60,14±5,54	1-3,2; 2-3,1
	9	23,75±1,86	29,25±2,45	51,2±3,34	3-1,2
ИН, усл.ед	5	46,63±5,67	94,57±8,45	446,21±118,84	1-3,2; 2-3,1
	9	32,4±5,86	79,5±5,86	257,8±38,96	1-2,3; 2-3
Х, сек	5	0,41±0,02	0,26±0,02	0,17±0,02	1-3,2; 2-3,1
	9	0,47±0,034	0,26±0,01	0,19±0,01	1-2,3; 2-3
Мо, сек	5	0,72±0,02	0,78±0,04	0,59±0,02	1-3,2; 2-3,1
	9	0,87±0,04	0,71±0,02	0,64±0,01	3-1,2
ЧСС уд/мин	5	80,44±2,27	81,65±3,78	104,96±4,79	3-1,2
	9	76,65±6,41	81,5±1,41	94,04±1,63	3-1,2

Все значения являются достоверными при $p \leq 0,05$

Установлено (табл. 2), что у девятиклассников с *ваготоническим* типом регуляции кардиоритма отмечаются достоверно более низкие значения показателя работоспособности головного мозга (РГМ) и психосоциальной адаптации, регистрируются более высокие значения личностной и ситуативной тревожности, а также наблюдается существенное увеличение продолжительности времени выполнения заданий по тесту УФП при сопоставлении с другими обследуемыми лицами.

Наиболее высокие значения подвижности нервных процессов, работоспособности головного мозга среди учащихся девятых классов наблюдаются у представителей с *симпатотоническим* типом регуляции.

При этом анализ показателей variability сердечного ритма выявляет более чем четырехкратное увеличение ИН напряжения в покое в сравнении с величинами этого показателя у лиц с *ваготоническим* и *нормотоническим* типом вегетативной регуляции, а также отсутствие выраженного возрастания данного параметра в активной ортостатической пробе.

Лица со сбалансированной симпто-парасимпатической регуляцией аппарата кровообращения среди старших подростков характеризуется средними значениями показателей работоспособности головного мозга, подвижности нервных процессов и достоверно более низкими, чем у других групп обучающихся уровнем личностного стресса.

Сопоставляя данные о состоянии «критического» напряжения и высоком проценте лиц с неудовлетворительной адаптацией с результатами анкетирования копинг-стратегий совладающего поведения в стрессовых ситуациях, можно высказать предположение, что высокая физиологическая «стоимость» процесса обучения у симпатотоников связано с недостаточным уровнем развития личностных ресурсов. В данной типологической группе регистрируется низкая способность осознать свои возможности при постановке цели; неумение оценить влияние своих поступков на других людей. Таким образом, лиц с симпатотоническим типом исходного вегетативного тонуса можно отнести к группе «риска», как в отношении физиологической адаптации, так и личностного развития.

Полученные результаты согласуются с данными литературных исследований относительно того, что исходный вегетативный тонус отражает фоновую активность структур, осуществляющих регуляцию функций организма, в ходе приспособительной деятельности, поэтому может рассматриваться в качестве одной из конституциональных характеристик, формирующих тип реагирования организма на воздействие адаптогенных факторов (Вейн, 1974; Казначеев, 1980).

Установлено, что в условиях комплекса действия социально-оздоровительных факторов в МБОУ ООШ №19 г. Ленинск-Кузнецкий, уже на начальном этапе обучения в основной школе типологические особенности механизмов вегетативной регуляции, связанные с исходным вегетативным тонусом (ИВТ), существенно отражаются на характере распределения в микропопуляции нейродинамических параметров: у лиц с ваготоническим типом регистрируется значительный процент (от 27,7% до 54,55%) с низким уровнем ПЗМР (54,55%), функциональной подвижности нервных процессов (УФП – 45,45%), РГМ (27,27%), уравновешенности

нервных процессов (54,55%), тогда как у школьников с высокой исходной симпатической активностью в подавляющем большинстве случаев (от 61% до 93%) преобладают лица со средними и высокими значениями нейродинамической активности.

Наибольший процент подростков с перенапряжением, либо срывом физиологической адаптации регистрируется у лиц с доминированием симпато-адреналовой системы («симпатотоников») (рис.1).

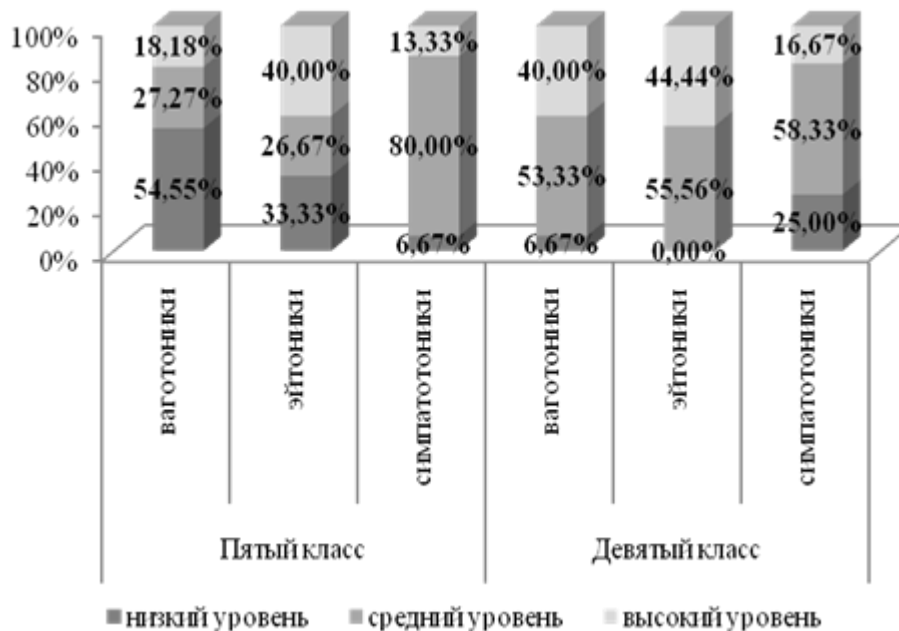


Рис. 1. Процентное распределение учащихся по уровню простой зрительно-моторной реакции

Следует отметить, что под влиянием комплексного воспитательно-педагогического воздействия на формирование здорового образа жизни, которое характеризуется практически всеми пятиклассниками как позитивное (подавляющим большинством – 97,3%), и осуществляется с первого класса, даже среди школьников с преобладающими тормозными и уравновешенными процессами регистрируется достаточно высокий процент учащихся со средними или даже высокими нейродинамическими показателями (у ваготоников – от 45% до 71%; у эйтонов – от 47% до 73% соответственно).

Показано, что у лиц, характеризующихся *сбалансированным типом вегетативной регуляции* («нормотоников»), в 73% от числа обследованных регистрируется *высокий и средний уровень* адаптационных возможностей (среднее арифметическое значение адаптивности составляет 126,36), отражающий уровень развития функций социальной психики.

В группе «*симпатотоников*» в большинстве случаев, также, как и у «*эйтоников*», выявляется *высокий и средний уровень* социально-психологической адаптации (среднее значение адаптивности – 141,60).

У старших подростков «*ваготоников*», наряду с ростом функциональных возможностей, существенно возрастают ресурсы социально-психологического профиля: число школьников с низким уровнем психосоциальной адаптации уменьшается более чем вдвое (12,5%) по сравнению с пятиклассниками (27,27%); у 62,5% регистрируется среднее арифметическое значение адаптивности – 132,75; у четверти исследуемых выявляется *высокий уровень* социально-психологической активности.

У девятиклассников группы «*эйтоников*» *высокий уровень* психосоциальной адаптации сохраняется практически на уровне начального этапа обучения в основной школе (соответственно 14,29% и 18,75%).

Наиболее существенно уменьшается число лиц с высоким уровнем функции социальной психики у школьников 9-го класса с доминированием активности симпатического отдела вегетативной нервной системы: если в пятом классе количество учащихся с высоким уровнем социально-психологической адаптации составляет 33,3%, то в девятом классе их число уменьшается вдвое (18,18%). В то же время *низкий уровень* психосоциальной адаптации у старших подростков «*симпатотоников*» регистрируется сравнительно у небольшой части испытуемых (9,09%), также уменьшаясь в два раза при сопоставлении с пятиклассниками.

Сравнительный корреляционный анализ позволил выявить специфику изменения параметров социально-психологической и физиологической

адаптации у младших и старших школьников в зависимости от исходного вегетативного тонуса.

Выявление прямых корреляционных связей с высокой значимостью указывает на то, что у ваготоников пятого класса *чем выше уровень социально-психологической адаптации, тем выше уровень функциональной подвижности нервных процессов ($r=0,66$), ниже уровень работоспособности головного мозга*. С другой стороны, такие параметры социально-психологической адаптированности, как «принятие себя», интернальность (внутренний контроль) тесно коррелируют с такими показателями, как индекс напряжения регуляторных систем и продолжительность латентного периода простой зрительно-моторной реакции; регистрируется также обратная зависимость *между стремлением к доминированию и уровнем двигательной активности* (рис.2).

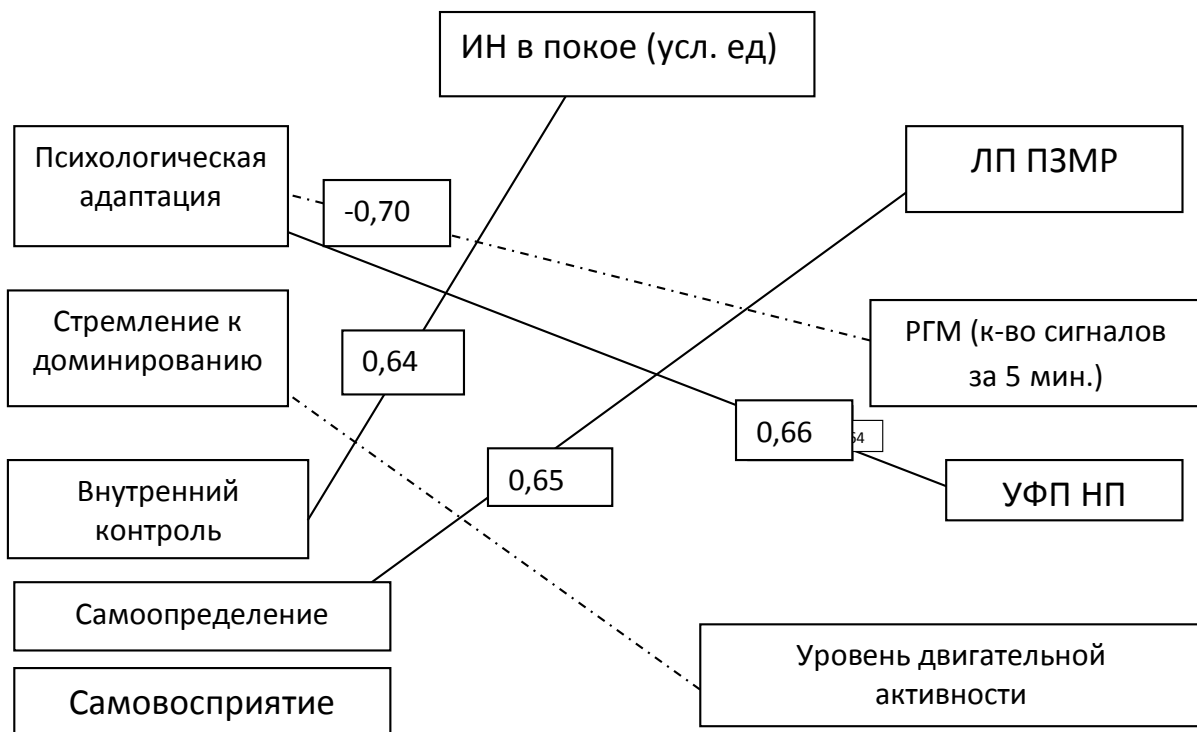


Рис. 2. Корреляционные взаимоотношения у школьников пятого класса ваготонического типа вегетативной регуляции

Характер функциональных взаимосвязей у младших школьников с *эйтоническим или симпатотоническим типом вегетативной регуляции* указывает на *отсутствие подобного контрольного механизма* (рис. 3,

рис. 4), поскольку регистрируются преимущественно обратные связи между стремлением к доминированию и уровнем функциональной подвижности нервных процессов ($r = -0,51$), уровнем двигательной активности, латентным периодом простой зрительно-моторной реакции, реакцией на движущийся объект ($r = -0,52$), субъективной оценкой образа жизни ($r = -0,52$).

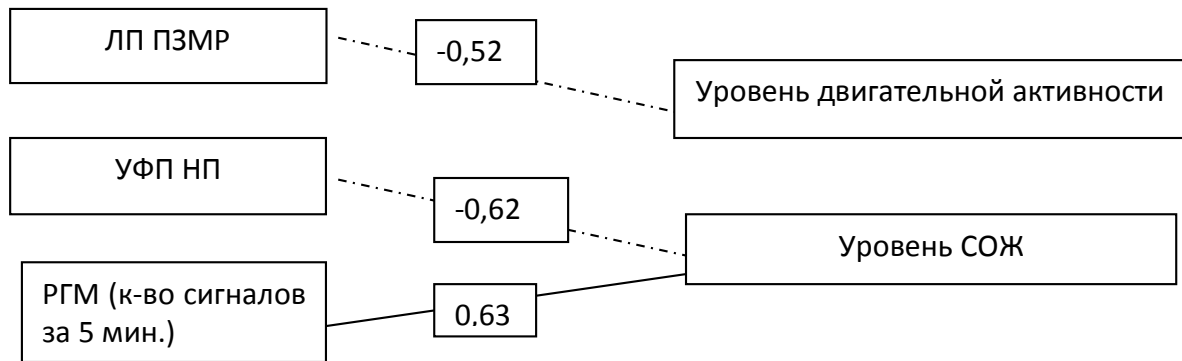


Рис. 3. Корреляционные связи у пятиклассников симпатотонического типа вегетативной регуляции

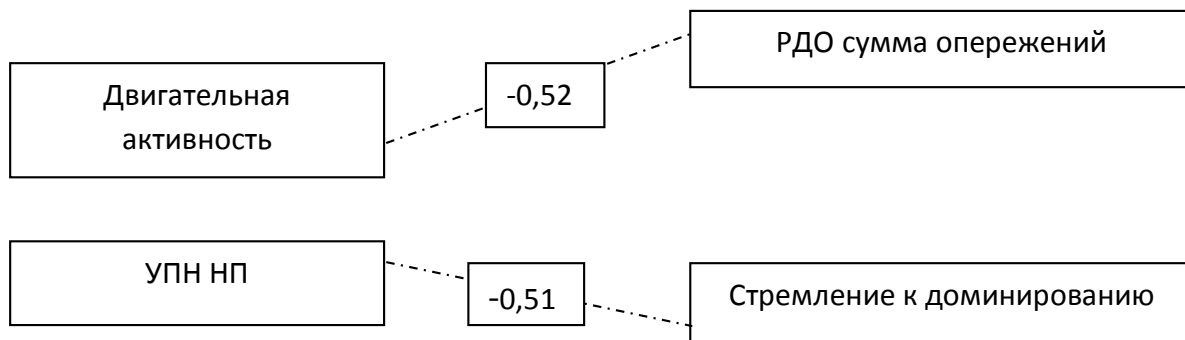


Рис. 4. Корреляционные связи у пятиклассников эйтонического типа вегетативной регуляции

Корреляционная плеяда у старших подростков ваготонического типа вегетативной регуляции, как и в начале обучения в основной школе, характеризуется тесными, прямыми фундаментальными связями между параметрами социально-психологической и физиологической адаптации. Вместе с тем, в отличие от пятиклассников у школьников, обучающихся в 9-ом классе, более выражены прямые связи между параметрами психологической адаптации, индексом напряжения регуляторных механизмов, уровнем двигательной активности, стремлением к

доминированию, уровнем эмоционального комфорта или дискомфорта, что обусловлено, по-видимому, ростом функционального напряжения у девятиклассников (рис. 5).

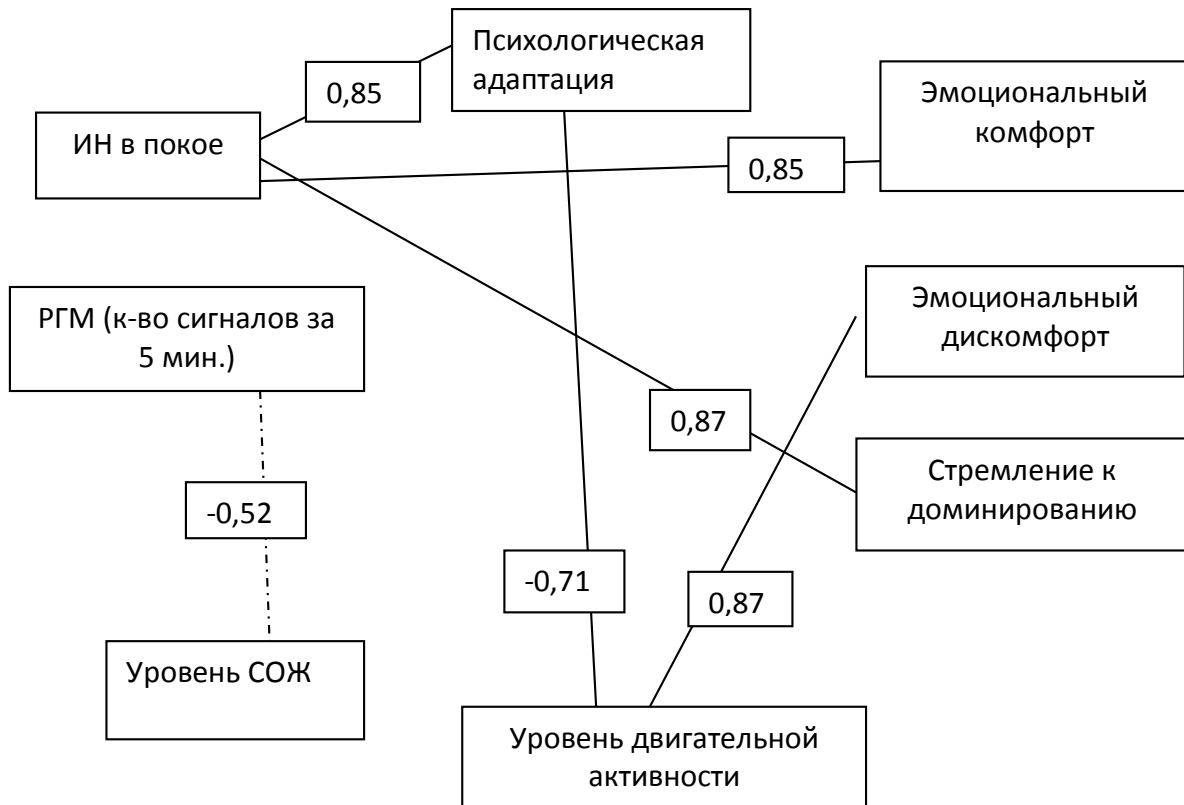


Рис. 5. Корреляционные взаимосвязи девятиклассников ваготонического типа вегетативной регуляции

Наличие сильных корреляционных связей между уровнем психологической адаптации, индексом напряжения, уровнем эмоционального комфорта и стремлением к доминированию у школьников и «ваготоников» указывает на значимую роль психовегетативного пускового механизма социального поведения. С другой стороны, на фоне генетически детерминированного парасимпатического регуляторно-поведенческого статуса у данной группы учащихся создаются благоприятные условия для реализации реципрокных взаимоотношений между механизмами, ответственными за формирование социальной психики и двигательных функций, что в свою очередь указывает на возможность развития дезадаптивных процессов в сфере социально-психологической адаптации.

Функциональная система «эйтоников», обучающихся в 9-ом классе, в целом характеризуется усилением тесноты связей между показателями социально-психологической активности и нейродинамическими процессами в отличие от учащихся пятых классов, у которых выраженная значимость функций социального поведения не регистрировалась (рис.6).

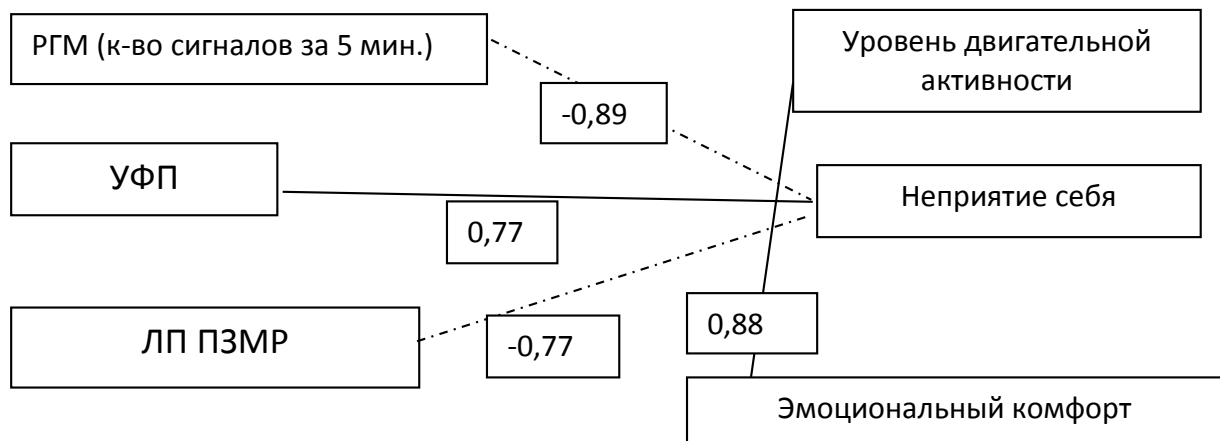


Рис. 6. Корреляционные взаимосвязи девятиклассников с эйтоническим типом вегетативной регуляции

Показано (рис. 7), что у старших подростков «симпатотоников» уровень социально-психологической адаптированности прямо коррелирует с уровнем работоспособности головного мозга ($r=0,75$).

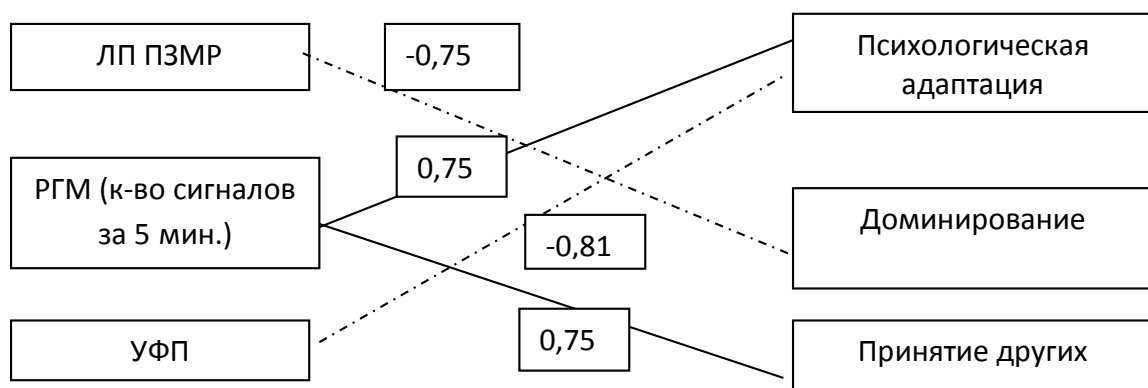


Рис. 7. Корреляционные взаимосвязи девятиклассников с симпатотоническим типом вегетативной регуляции

Таким образом, представленные материалы свидетельствуют о необходимости обратить особое внимание на приспособительные возможности групп школьников с дифференцированным вегетативным

статусом, которые при отсутствии сбалансированного воздействия учебного процесса и режима двигательной деятельности могут оказаться в зоне «риска» как по показателям социально-психологической, так и физиологической адаптации.

Список литературы:

1. Баевский, Р. М. Проблема оценки и прогнозирования состояния организма и ее развитие в космической медицине. Успехи физиологических наук. 2006; Т. 36, № 3: С. 42.
2. Вегетативные расстройства: клиника, диагностика, лечение / под ред. А.М. Вейна. – М.: ООО «Медицинское информационное агенство», 2003. – 752 с.
3. Иванов, В. И. Оценка психофизиологического состояния организма человека («Статус ПФ») / В. И. Иванов, Н. А. Литвинова, М. Г. Березина // Свидетельство об официальной регистрации программы для ЭВМ № 20001610233 от 05.03.2001 г. – Н.; Роспатент – 50 с.
4. Игишева, Л. Н. Оценка функционального состояния организма с помощью программно-технического комплекса ORTOEXPERT / Л. Н. Игишева, А. Р. Галеев, Кемерово, 2003, 36 с.
5. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология [Текст]/ Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2001, 454 с.
6. Казин, Э. М. Основы индивидуального здоровья человека: Введение в общую и прикладную валеологию / Казин Э.М., Блинова Н. Г., Литвинова Н. А. // М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2000, 192 с.
7. Михайлов, В. М. Вариабельность сердечного ритма: опыт практического применения метода. – Иваново, 2002. – 290 с.
8. Нежкина, Н. Н. Формирование программ двигательного режима спортсменов с учетом вегетативного гомеостаза / Нежкина Н. Н., Кулигин О. В., Шубин А. Б., Фомин Ф. Ю., Чистякова Ю. В. // Европейский исследователь. 2012. №6-2 (24). С. 970-971.
9. Нежкина, Н. Н. Индивидуальные пути движения к здоровью. Часть 1. Рациональная двигательная активность / Н. Н. Нежкина, О. В. Кулигин, Ф. Ю. Фомин. – Иваново: ООО «Нейрософт», 2013. – 60 с.
10. Спивак, Е. М. Синдром вегетативной дистонии у детей / Е. М. Спивак, Н. Н. Нежкина / Ярославская гос. мед. академия, Ивановская гос. мед. академия, Ин-т развития образования Ивановской обл. – Ярославль: Александр Рутман, 2009. – 220 с.
11. Школьник Т. К., Луцкекина Е. А., Стрелец В. Б. Индивидуальные особенности предъявления стрессорной реакции у подростков в условиях хронического семейного стресса. Журнал высшей нервной деятельности. 2012; Т. 62, №4: С. 416.

References:

1. Baevskii, R. M. Problem assessment and forecasting of the organism and its development in space medicine. *Advances of Physiological Sciences*. 2006; T. 36, № 3: S. 42.
2. *Autonomic dysfunction: clinical features, diagnosis, treatment* / edited. A. M. Wayne. - M.: OOO "Medical News Agency", 2003. - 752 p.
3. Ivanov, V.I. Evaluation of psycho-physiological state of the human body ("PF Status") / V.I. Ivanov, N.A. Litvinova, M.G. Berezina // Certificate of official registration of the computer from the number 20001610233 05.03 .2001 g - H.; Rospatent - 50.
4. Igisheva, L. N. Estimation of the functional state of the body with the help of software and hardware complex ORTOEXPERT / L.N. Igisheva, A.R. Galeev, Kemerovo, 2003, 36 p.
5. Ilyin, E. P. differential psychophysiology [Text] / E. P. Ilyin. - SPb.: Peter, 2001, 454 p.
6. Kazin, E. M. based on individual health: Introduction to general and applied valeology / Kazin E. M., Blinova N. G., Litvinova N. A. // M.: humanity. ed. VLADOS center. 2000, 192, p.
7. Mikhailov, V. M. Heart rate variability: the experience of the practical application of the method. - Ivanovo, 2002. - 290 p.
8. Nezhkina, N. N. Formation programs motor mode athletes with the vegetative homeostasis / Nezhkina NN, Kuligin OV, Shubin AB, Fomin, F. Yu, V. Chistyakov // *European researcher*. 2012. №6-2 (24). S. 970-971.
9. Nezhkina, N. N. Individual movement toward health. Part 1. Rational physical activity / N. N. Nezhkina, O. V. Kuligin, F. Yu. Fomin. - Ivanovo: LLC "Neurosoft", 2013. - 60 p.
10. Spivak, E. M. Syndrome vegetative dystonia in children / E. M. Spivak, N. N. Nezhkina / Yaroslavl State. honey. Academy, Ivanovo State. honey. Academy, Institute for Educational Development of the Ivanovo region. - Yaroslavl Alexander Rutman, 2009. - 220 p.
11. Shkolnik, T. K. Specific features of presentation of stress response in adolescents under conditions of chronic family stress / Shkolnik T. K., Lushchekina E. A., Strelets V. B. *Journal of Higher Nervous Activity*. 2012; T. 62, №4: S. 416.

РАЗДЕЛ 3. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

АЗБУКИНА Е.Ю., КАШТАНОВА Т.В.

РОССИЯ, СИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

TO THE QUESTION OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS AT THE MEDICAL UNIVERSITY

AZBUKINA E.Y., KASHTANOVA T.V.

RUSSIA, SIBERIAN STATE MEDICAL UNIVERSITY

Аннотация. В статье представлены некоторые результаты исследования особенностей социально-психологической адаптации студентов младших курсов и определены условия успешного профессионального образования.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, копинг-стратегии, копинг-поведение.

Abstract. The article presents some results of studies of the socio-psychological adaptation of students and identifies conditions for successful professional education.

Key words: socio-psychological adaptation, coping strategies, coping behavior.

Современная высшая школа, являясь частью социального института образования, выступает как сознательно организованное и управляемое

учреждение, где осуществляется совместная деятельность субъектов образовательного процесса.

Сибирский государственный медицинский университет сегодня не только один из старейших, но и один из авторитетных российских медицинских вузов, из стен которого вышли многие ведущие ученые. Всего за всё время существования университет подготовил свыше 60 тысяч врачей и провизоров, помог повысить квалификацию около 40 тысячам специалистов здравоохранения. СибГМУ закончили более 700 докторов наук, 42 академика, 25 член-корреспондентов АМН СССР и РАМН, 15 лауреатов Государственной премии. За время существования вуза в нём сформировались ряд известных в мире научных школ. В рейтинге Минобрнауки РФ в течение многих лет СибГМУ входит в первую пятерку ведущих медицинских вузов страны. В вузе обучается более 5 000 человек. Из года в год отмечается неуклонный рост числа студентов, приезжающих учиться в СибГМУ из других регионов России, стран СНГ и дальнего зарубежья. Сегодня более 70% учащихся – иногородние, для которых успешность жизни во многом зависит от социально-психологической адаптации в начале студенческой жизни вдали от родного дома [14].

Главной целью образовательного процесса в СибГМУ является обеспечение качественного обучения и воспитания современных молодых специалистов, формирование у них личностной и профессиональной позиции. Однако, учитывая поликультурную образовательную среду вуза преподавателям необходимо выстраивать педагогический процесс, опираясь на этнопедагогический принцип, учитывая возрастно-психологический и национальные особенности студентов младших курсов особенно в период их социально-психологической адаптации к требованиям и условиям обучения.

Исходя из контекста нашего исследования, на теоретическом этапе, мы обратились к изучению отечественных подходов к совладанию со стрессом и трудными жизненными ситуациями в работах Л.И. Анцыферовой, В.А. Бодрова, Р.М. Грановской, Л.Г. Дикой, Л.А. Китаева-Смык, Т.Л. Крюковой, К. Муздыбаева и др. Следующим этапом явилось знакомство с зарубежными

подходами к исследованию стресса и копинга: Carver C.S., Cohen F., Folkman S., Moss R.H., Scheier M.F., Weintraub J.K, Lazarus R.S. Frydenberg E., Lewis R. и др.

Обратимся к сущности социально-психологической адаптации студентов первого курса к учебному процессу, которая являясь критическим периодом, в общем и профессиональном развитии личности, оказывает решающее воздействие на их дальнейшее профессиональное становление и вхождение в новую социальную ситуацию развития. Поэтому многие исследователи Абульханова-Славская К.А., Алексеева О.Ф., Андреева Г.М., Карандашев В.И., Яницкий М.С. и др. активно изучают процесс социально-психологической адаптации студентов младших курсов. Исследователи Крюкова Т.Л. и R. Lazarus провели изучение копинг-поведения при преодолении студентами экзаменационного стресса; Таукенова Л.М. в процессе кросс-культурального исследования личности и межличностных конфликтов показала, что кабардинцы достоверно больше, чем русские пользуются «отрицанием», «проекцией», «реактивными образованиями», т.е. наименее адаптивными механизмами психологической защиты, затрудняющими осознание внутриличностных проблем [9]. В своей работе Л.К. Будук-оол указывает, что студенты тувинской национальности (в сравнении со студентами русской национальности) характеризуются более низким уровнем психосоциальной адаптации [2].

В медицинском университете обучаются представители самых разных национальностей и практически со всех регионов нашей страны, что в некоторых ситуациях обостряет кросскультурные различия и может становиться не только причиной конфликтов, но и невозможностью успешной социально-психологической адаптации.

В большинстве исследований социально-психологическая адаптация студентов вуза рассматривается как приспособление к новым условиям учебной деятельности, но при этом подчеркивается кризисность адаптационного периода, подтверждаемая большим количеством отчислений студентов. Однако недостаточно изученным, на наш взгляд, остается проблема преодоления данного кризиса студентами с позиций

совладающего (копинг) поведения, которое является индивидуальным способом взаимодействия человека в трудной жизненной ситуации.

Современный этап развития человечества характеризуется, с одной стороны, зримыми признаками глобализации экономических и общественных отношений, с другой – культуральным многообразием и этнической неоднородностью населения многих стран. Многонациональный состав населения России, особенности исторического пути развития и богатство культурных традиций обуславливают особую актуальность в научных исследованиях кросскультурного подхода, который может выступать не только источником конфликта социально-психологической адаптации, но и ресурсом и потенциалом взаимообогащения культур.

Именно с увеличением стрессовой нагрузки на личность в атмосфере всеобщей глобализации, технологизации окружающей среды и повышением информационной нагрузки возрастает значение и перспективность исследований совладающего поведения. В связи с этим нам представляется актуальным изучение особенностей социально-психологической адаптации и копинг стратегий у студентов первого курса Сибирского государственного медицинского университета русской и тувинской национальностей. Целью исследования явилось выявить структуры предпочтения стратегий совладания (копинг-стратегий) у студентов русской и тувинской национальностей; изучить особенности взаимосвязей черт социально-психологической адаптации личности и выбора копинг-стратегий.

В широком смысле копинг (от англ. coping, to cope with - справляться с чем-либо, совладать) включает все виды взаимодействия субъекта с задачами внешнего или внутреннего характера - попытки овладеть или смягчить, привыкнуть или уклониться от требований проблемной ситуации. Как указывают Р. Лазарус и Смирнова А. В., основными задачами копинг-поведения является быстрая адаптация человека к проблемной, кризисной ситуации, которая позволяет ему ослабить или смягчить ее требования, нейтрализовать эмоциональное напряжение. Такое поведение

способствует максимально успешному поиску конструктивного решения, осуществлению корректировки самооценки или регулирования взаимоотношений с окружающими. Однако, в последнее время в исследованиях понятие «копинг» понимается как произвольные и сознательные действия, направленные на разрешение проблемы или снижение связанного с ней уровня стресса. При таком рассмотрении адаптивные целенаправленные и потенциально осознанные действия – это уже копинг-поведение. В этом случае каждый стрессовый эпизод можно представить как определенную последовательность следующих актов: восприятие изменения ситуации – эмоции как результат оценки воспринятого – мысли о событии – и копинг-реакции. Итогом этой цепочки является осознанное формирование новой ситуации, то есть приспособление [8,13].

В целях нашего исследования нам необходимо рассмотреть некоторые классификации копинг-поведения. Однако, следует отметить, что общепризнанной классификации типов копинга не существует, исследователи выделяют их произвольно.

Достаточно подробной является, опирающаяся на комплексную модель, классификация П. Тойса, в которой выделены две группы копинг-стратегий: поведенческие и когнитивные. В свою очередь поведенческие стратегии подразделяются на три подгруппы:

1. Поведение, ориентированное на ситуацию: прямые действия (обсуждение ситуации, изучение ситуации); поиск социальной поддержки; «уход» от ситуации.
2. Поведенческие стратегии, ориентированные на физиологические изменения: использование алкоголя, наркотиков; тяжелая работа; другие физиологические методы (таблетки, еда, сон).
3. Поведенческие стратегии, ориентированные на эмоционально-экспрессивное выражение: катарсис; сдерживание и контроль чувств.

Когнитивные стратегии также делятся на три группы:

- 1) направленные на продумывание ситуации (анализ альтернатив, создание плана действия); выработку нового взгляда на ситуацию: принятие ситуации; отвлечение от ситуации; придумывание мистического разрешения ситуации.
- 2) направленные на экспрессию: «фантастическое выражение» (фантазирование относительно способов выражения чувств); молитва.
- 3) направленные на эмоциональные изменения: переинтерпретация существующих чувств.

К дополнительным стратегиям автором были отнесены такие, как написание дневников, писем; слушание музыки; стратегия ожидания.

Исследователями М. Перре и М. Райхарт создана теоретически-ориентированная систематика способов копинга как поведенческой категории, имеющей функцию предсказания. Авторы предлагают выделять копинг, ориентированный на ситуацию (активное влияние, уклонение/уход, пассивность); копинг, ориентированный на репрезентацию (поиск информации, «подавление» информации); копинг, направленный на изменение волевой ориентации или оценки (переоценка ситуации, изменение намерений/цели). Эти категории представляют собой различные функциональные типы поведения на различных уровнях когнитивной и поведенческой регуляции, присущие процессам копинга.

Поскольку понятие «копинг» по определению предполагает высокую изменчивость поведения, очевидно, имеет смысл фиксировать весь «веер» способов психологического преодоления. Особенно это становится значимым в период социально-психологической адаптации молодежи в новой социокультурной ситуации.

Показано, что на предпочтение способов совладания влияют индивидуально-психологические особенности личности: темперамент, уровень тревожности, тип мышления, особенности локуса контроля, направленность характера, самооценка, мировоззрение, эмпатический потенциал, аффилиативная тенденция (способность к межличностным связям), степень самоактуализации личности. В качестве личностных

факторов, влияющих на эффективность преодоления стресса, чаще всего рассматривают специфические когнитивные тенденции, определяющие особенности восприятия, интерпретации, оценки стрессовой ситуации. Среди наиболее часто упоминаемых личностных факторов выделяют: копинг-компетентность; локус контроля; самооэффективность; оптимизм.

К личностным ресурсам относятся адекватная «Я-концепция», позитивная самооценка, низкий нейротизм, интернальный локус контроля, оптимистическое мировоззрение, эмпатический потенциал, affiliативная тенденция (способность к межличностным связям) и другие психологические конструкты. На предпочтение способов совладания влияют индивидуально-психологические особенности, такие как: темперамент, уровень тревожности, тип мышления, направленность характера. Выраженность тех или иных способов реагирования на сложные жизненные ситуации зависит от степени самоактуализации личности - чем выше уровень развития личности человека, тем успешнее он справляется с возникшими трудностями [7].

К сожалению, в рамках одной статьи невозможно определить и охарактеризовать все направления исследований по интересующей нас проблематике. Отметим, что в качестве фактора, повышающего эффективность копинг-стратегий выделяется также мотивация достижения. Особое значение уделяется фактору общественного бытия человека, которое по мнению В.М.Розина, обусловлено этнокультурной средой и определяет характер психических реальностей человека.

Результаты кросскультурного исследования копинг-стратегий российской, австралийской и польской учащейся молодежи (14-19 лет) Т. Л. Крюковой показали, что у российской молодежи преобладают четыре стратегии, относящиеся к социальному стилю, четыре стратегии непродуктивного стиля, одна стратегия продуктивного стиля; польская молодежь выбирает непродуктивный стиль копинга в сочетании с продуктивным и социальным; в австралийской выборке самым выраженным является продуктивный стиль совладания, чуть менее выражены социальный и непродуктивный стили.

Однако, не дает кросскультурных различий в данных выборках стратегия «Уход в себя» [5].

В исследовании Л.К. Будук-оол студентов русской и тувинской национальностей утверждается, что студенты тувинской национальности характеризуются низким уровнем психосоциальной адаптации, который формируется под влиянием высокой тревожности, флегматического и меланхолического типов темперамента, интровертированности, низких показателей силы и подвижности нервных процессов, достоверным преобладанием эмотивной, педантичной и тревожно-боязливой акцентуациями характера. Тувинцы также характеризуются неуравновешенностью поведения (застреманность), что отличает такие личности патологической стойкостью аффекта, который у них держится долгое время, хотя никакие новые переживания его не активируют. При этом тувинцам присуща чувствительность, глубокие реакции в области тонких эмоций, они более мягкосердечны, больше поддаются растроганности, испытывают особенную радость от общения с природой, с произведениями искусства (эмотивность). Для них также характерны: педантичность, нерешительность, неспособность вытеснять сомнения; гостеприимство; чувство единой национальной принадлежности; сплоченность и терпимость. Основным традиционным занятием тувинского народа было кочевое скотоводство, охота и орошаемое земледелие. Природно-климатические условия Тувы сформировали психологический облик тувинцев, характеризующийся выносливостью, терпением, самоуспокоенностью, умеренностью во всем, стремлением к балансу и гармонии в жизни. Отличительными особенностями характера выборки русских студентов являлись гипертимность, аффективно-экзальтированность и циклотимичность. Гипертимность характеризует личность жаждой деятельности, которая стимулирует инициативу, способствует достижению творческих и производственных успехов. Аффективно-экзальтированность характера дает личности более резкие эмоциональные переживания. Циклотимические или аффективно-лабильные личности также отличаются жаждой деятельности, повышенной

горделивостью или подавленностью, замедленностью мышления при переживании неприятных событий [2].

В исследовании были использованы следующие методики:

Методика J. H. Amirkhan «The Coping Strategy Indicators» русскоязычной версией теста «Индикатор копинг-стратегий» (ИКС) в адаптации Н.А. Сироты и В.А. Ялтонского, предназначенная для выявления относительно стабильных базисных стратегий поведения человека в стрессовой ситуации, характеризующих самые общие тенденции копинг-поведения.

Методика «Adolescent Coping Scale» (ACS), разработанная австралийскими психологами Э. Фрайденберг и Р. Льюисом в русской адаптации Т. Л. Крюковой «Юношеская копинг-шкала» (ЮКШ), позволяет выявить не только, как индивид справляется с беспокойством и трудностями обычно, но и индивидуальный стиль совладающего поведения. Выделены 18 стратегий совладания, объединяемые в три стиля: продуктивный, непродуктивный, социальный. Продуктивный стиль включает в себя стратегии: «Решения проблемы», «Работа и достижения», «Духовность» (религиозная поддержка), «Позитивный фокус». Непродуктивный стиль составляют стратегии: «Игнорирование», «Уход в себя», «Чудо», «Разрядка», «Самообвинение», «Беспокойство», «Несовладание», «Отвлечение», «Активный отдых». В социальный стиль входят стратегии: «Социальная поддержка», «Друзья», «Принадлежность», «Общественные действия», «Профессиональная помощь». В ходе проверки конструктивной валидности опросника с помощью факторного и кластерного анализа М. А. Холодной, О. Г. Берестневой и Е. А. Муратовой сформировано следующее объединение стратегий совладания:

- проблемно-ориентированный стиль включает стратегии: «Решение проблемы», «Работа и достижения», «Общественные действия», «Профессиональная помощь»;
- мобилизационный стиль образуют стратегии: «Позитивный фокус», «Активный отдых», «Игнорирование», «Уход в себя»;

- эмоционально-доминантный стиль объединяет стратегии: «Беспокойство», «Чудо», «Несовладание», «Разрядка», «Самообвинение», «Духовность»;
- социотропный стиль формируют стратегии: «Социальная поддержка», «Друзья», «Принадлежность», «Отвлечение».

Открытый 80-й вопрос методики предлагает респонденту самому описать способы поведения в трудной, напряженной ситуации. Данные ответы анализируются отдельно и позволяют выявить значимые для респондентов другие (не представленные в опроснике) способы совладания [6, 9,12].

Следующая методика диагностики Социально-психологической адаптации личности (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда в адаптации Снегиревой Т.В. предназначена для диагностики приспособленности человека к условиям взаимодействия с окружающими его людьми в системе межличностных отношений, изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с ней личностных черт (адаптивность, дезадаптивность, принятие себя, неприятие себя, принятие других, неприятие других, эмоциональный комфорт, эмоциональный дискомфорт, внутренний контроль, внешний контроль, доминирование, ведомость).

Кроме этого для сбора данных об испытуемых в исследовании была использована социально-демографическая анкета, включающая характеристики по возрасту, полу, национальности. Обработка данных производилась при помощи непараметрического U-критерия Манна-Уитни и коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В исследовании принимали участие студенты первого курса русской и тувинской национальностей. Исследование структуры предпочтения стратегий совладания (копинг-стратегий) у представителей русской и тувинской этнических групп по методике Дж. Амирхана «Индикатор копинг-стратегий» показало преобладание стратегий «Разрешение проблем» и «Поиск социальной поддержки» в обеих группах, но статистически значимых различий в выборе стратегий совладания выявлено не было. Оказалось, что более чувствительным к различиям в выборе копинг-

стратегий представителями различных этнических групп была методика «Юношеская копинг шкала» Р. Льюиса и Э. Фрайденберг.

Сравнительное исследование выраженности копинг-стратегий по этой методике показало, что у тувинских студентов значимо выше выражена копинг-стратегия «Игнорирование», тогда как в группе русских студентов значимо выше выражена копинг-стратегия «Разрядка». В качестве объяснительных механизмов выявленных различий мы обратились к результатам исследования Л. К. Будук-оол, которые показали высокий уровень интровертированности тувинских студентов, формируемые под влиянием флегматического и меланхолического типов темперамента, низких показателей силы и подвижности нервных процессов [2].

Как видно из представленных ниже иллюстраций (см. рис.1,2) выраженность копинг-стратегий по ЮКШ у тувинских и русских студентов одинаково высока по таким стратегиям как «Отвлечение», «Позитивный фокус», «Чудо», «Друзья», «Работа и достижения», «Решение проблем». Низкие показатели в той и другой группе наблюдаются по таким стратегиям как «Общественные действия», «Профессиональная помощь» и «Несовладание».

Этнические группы русских и тувинских студентов одного возраста имеют существенное сходство в выборе следующих стратегий совладания: «Решение проблем», «Работа и достижения», «Беспокойство», «Принадлежность», «Несовладание», «Общественные действия», «Позитивный фокус», «Профессиональная помощь».

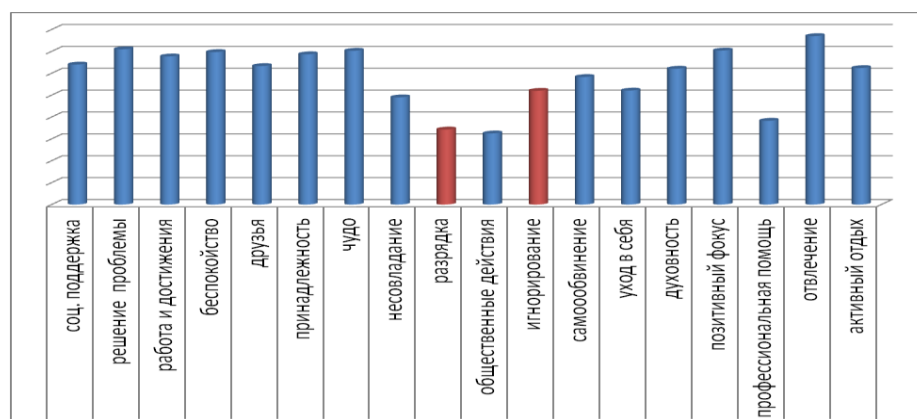


Рисунок 1. Профиль стратегий по ЮКШ у тувинских студентов

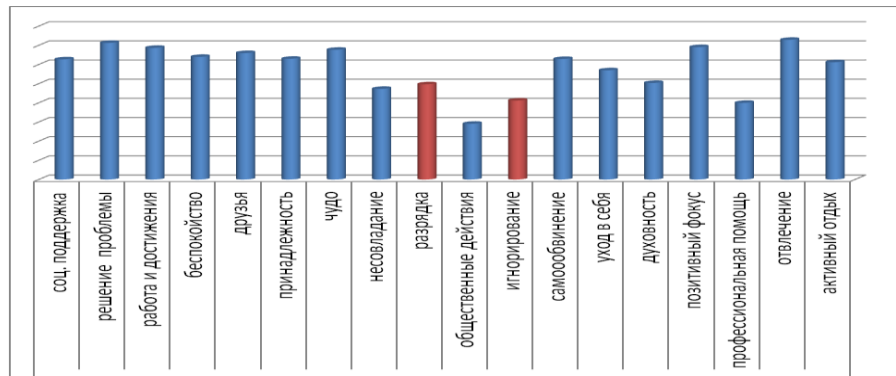


Рисунок 2. Профиль стратегий по ЮКШ у русских студентов

Полученные нами данные о тенденции увеличения веса низких частот выбора копинг-стратегий «Профессиональная помощь» и «Общественные действия» по сравнению с другими частотами в обеих группах, согласуется с данными Т.Л. Крюковой и И.И. Ветровой о наименьшем предпочтении выборов обозначенных стратегий среди российских подростков и молодых людей (старших школьников и студентов младших курсов) и отражает возрастные особенности респондентов.

У тувинских и русских студентов в выраженности частоты выборов в индивидуальных профилях стратегий совладания выявлены следующие результаты:

- не обнаружено различий по 3 стратегиям - «Решение проблем», «Работа и достижения» и «Беспокойство»;
- очень незначительные различия выявлены по 5 стратегиям - «Принадлежность», «Несовладание», «Общественные действия», «Позитивный фокус», «Профессиональная помощь»;
- более значимые, но статистически неподтвержденные различия выявлены по 8 стратегиям - «Социальная поддержка», «Друзья», «Чудо», «Самообвинение», «Уход в себя», «Духовность», «Отвлечение», «Активный отдых»;
- по стратегиям «Разрядка» и «Игнорирование» выявлены значительные различия, которые имеют статическую значимость.

Сравнительный анализ исследования выраженности черт социально-психологической адаптации по методики Социально-психологической

адаптации личности (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда между группами русских и тувинских студентов не выявил статистически значимых различий. Это подтверждает, что по выраженности черт социально-психологической адаптации данные группы идентичны.

В ходе сравнения структуры взаимосвязей (корреляционного анализа) между чертами социально-психологической адаптации личности, определяемыми по методике СПА К. Роджерса и Р. Даймонда, и выбором копинг-стратегий, определяемым по методике ЮКШ Э. Фрайденберг и Р. Льюиса (соответственно), в группах русских и тувинских студентов выявляется значительно различающийся рисунок взаимосвязей. Выявлены совпадения по направленности и силе корреляции между показателями «Эмоционального дискомфорта» и «Несовладания»; «Эмоционального комфорта» и «Уходом в себя»; «Несовладания» и «Внешний контроль». Кроме этого выявленные взаимосвязи между показателями выраженности черт социально-психологической адаптации и стратегии «Несовладание» совпадают по направленности и связаны с показателями дезадаптивных шкал СПА, что подчеркивает неадаптивную направленность стратегии «Несовладания» в обеих группах. Этот факт позволяет вносить коррективы в работу куратора в этих группах первого курса и проводить необходимые психологические тренинги.

На основании результатов проведенного исследования мы смогли сделать некоторые выводы и реализовать цель нашей работы.

1. Этнические группы русских и тувинских студентов одного возраста имеют существенное сходство в выборе следующих стратегий совладания: «Решение проблем», «Работа и достижения», «Беспокойство», «Принадлежность», «Несовладание», «Общественные действия», «Позитивный фокус», «Профессиональная помощь».
2. Однако, у тувинских студентов значимо выше выражена копинг-стратегия «Игнорирование» по сравнению с группой русских студентов, что может служить определенным сигналом для преподавателя в процессе организации образовательного процесса.

3. В группе русских студентов значимо выше выражена копинг-стратегия «Разрядка» по сравнению с таковым у тувинских студентов. На наш взгляд, это определено особенностями указанной этнической группы в новой социокультурной ситуации.
4. Выявленные связи копинг-стратегии «Несовладания» с неадаптивными чертами личности одинаковы в группах русских и тувинских студентов, и, по нашему мнению, не зависят от этнокультуральной принадлежности, а скорее определены особенностями данного возраста.
5. Интегральный анализ корреляций копинг-стратегий и психосоциальных черт личности в группе русских студентов указывает на более высокий уровень их социально-психологической адаптации.
6. Среди взаимосвязей между копинг-стратегиями и чертами психосоциальной адаптации личности в группе тувинских студентов выделяются взаимосвязи стратегии «Позитивный фокус», которая в данной группе является адаптивной.

Выявленное большее количество корреляционных связей шкал СПА и ЮКШ в группе русских студентов указывает на более высокий уровень их социально-психологической адаптации по сравнению со студентами из Тувы, что необходимо учитывать при конструировании образовательного процесса.

Таким образом, к необходимым условиям успешной социально-психологической адаптации студентов младших курсов СибГМУ можно отнести: совершенствование института кураторства на первом курсе с привлечением специалистов психологов; активное включение в общественную деятельность студентов младших курсов; формирование методической компетентности преподавателей, работающих на младших курсах; конструирование образовательного процесса на основе использования интерактивных образовательных технологий; оказание дифференцированной психологической помощи студентам-первокурсникам в период адаптации, учитывая их этнокультуральную принадлежность. Реализация обозначенных мероприятий позволит выработать исходные позиции для активизации адаптивного копинг-

поведения в условиях поликультурного образовательного пространства, в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в вузах.

Список литературы:

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование и психологическая защита // Психологический журнал. - 1994. - Т.15, № 1. - С. 3-18.
2. Будук-оол, Л. К. Адаптация студентов Республики Тыва к обучению в вузе (этноэкологические, морфофункциональные и психофизиологические особенности): Автореф. дис. ... канд. биологических наук / Л. К. Будук-оол. – Челябинск, 2010. - 24 с.
3. Дементий, Л.И. К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения /Л. И. Дементий // Журнал прикладной психологии. – 2004. - № 3. с. 20-25.
4. Копинг и механизмы его реализации (аналитический обзор) / А. С. Аведисова, Л. С. Канаева, Д. Ф. Ибрагимов // Российский психиатрический журнал. – 2002. - № 4. – с. 59-64.
5. Крюкова, Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 2. – с. 5-15.
6. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. / Крюкова Т.Л. // Кострома: Авантитул, Изд-во КГУ им. НА. Некрасова, 2007.
7. Рассказова Е. И. Копинг-стратегии в структуре личностного потенциала/ Рассказова Е. И., Гордеева Т. О. // Личностный потенциал: Структура и диагностика (под ред. Д. А. Леонтьева) - М.: Смысл, 2011 - с. 267-294.
8. Смирнова, А.В. Половозрастные и семейные факторы становления совладающего поведения у детей младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. пс. наук / А. В. Смирнова. – Санкт-Петербург, 2010. - 24 с.
9. Структура стратегий совладания в юношеском возрасте (к проблеме валидности опросника «Юношеская копинг-шкала») / М. А. Холодная, О. Г. Берестнева, Е. А. Муратова // Вопросы психологии – 2007. № 4. – с. 143-156.
10. Таукенова Л.М. Кросс-культурные исследования личности и межличностных конфликтов: Дис. ...д-ра мед. наук / Л.М. Таукенова. – СПб, 1996.
11. Amirkhan J.H. A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator. // N.Y. - 1988.
12. Frydenberg E. Adolescent Coping Styles and Strategies. Is there functional and dysfunctional coping? / E. Frydenberg, R. Lewis // Australian Journal of Guidance and Counseling. – 1991. - № 1. – p. 35-43.
13. Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. / Lazarus R., Folkman S. // New York: Springer, 1984.
14. http://www.ssmu.ru/office/ssmu_today.shtml

References:

1. Antsiferova L. I. Personality in difficult life conditions: reframing, transformation and psychological protection // Psychological journal. - 1994. - No. 1. - P. 3-18.
2. Buduk-ool L.K. Adaptation of students of the Republic of Tyva to higher education (ethno-ecological, morphological and physiological features): author. dis. ... candes. biological Sciences / L. K. Buduk-ool. - Chelyabinsk, 2010. - 24 P.
3. Dementia, L. I. the problem of diagnostics of social context and strategies of coping-behavior /L. I. dementi // Journal of applied psychology– 2004. --№ 3. P. 20-25.
4. Coping and the mechanisms for its implementation (analytical review) / A. n Avedisova, HP Kanaeva, D. F. Ibragimov // Russian journal of psychiatry. - 2002. - No. 4. - P. 59-64.
5. Kryukova, T. L. Age and cross-cultural differences in coping strategies / T. L. Kryukova // Psychological journal. - 2005. - T. 26, No. 2. - S. 5-15.
6. Kryukova T. L. Methods of studying coping behavior: three coping scales. / Kryukova T. L. // Kostroma: Eventful, Ed KGU them. ON. Nekrasova , 2007.
7. Rasskazova E. I. Coping strategies in the structure of personal potential/ Rasskazova E. I., Gordeev, T. O. // Personal potential: Structure and assessment (Ed. by D. A. Leontiev) - M: Meaning, 2011 -- C. 267-294.
8. Smirnova, A. C. Age and family factors for development of coping behavior in children of primary school age: author. dis. ... cand. ps. sciences / A. Smirnova. - St. Petersburg, 2010. - 24 P.
9. The structure of coping strategies in adolescence (to the problem of the validity of the questionnaire Adolescent coping scale") / M. A. Holodnaya, O., Berestneva, E. A. Muratova // Questions of psychology - 2007. No. 4. - P. 143-156.
10. Taukenova, L. M. Cross-cultural studies of personality and interpersonal conflict: Dis. ...Dr. med. sciences / L. M. Taukenova. - St. Petersburg, 1996.
11. Amirkhan J.H. A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator. // N.Y. -- 1988.
12. Frydenberg E. Adolescent Coping Styles and Strategies. Is there functional and dysfunctional coping? / E. Frydenberg, R. Lewis // Australian Journal of Guidance and Counseling. – 1991. - № 1. – p. 35-43.
13. Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. / Lazarus R., Folkman S. // New York: Springer, 1984.
14. http://www.ssmu.ru/office/ssmu_today.shtml

РАЗДЕЛ 4.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ

ПСИХОЛОГИЯ

ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

АНДРОСОВА Ю.В.

РОССИЯ, НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ
РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

FUNDAMENTALS OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT BILINGUAL EDUCATION

ANDROSOVA I.V.

RUSSIA, RESEARCH INSTITUTE OF NATIONAL SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF SAKHA
(YAKUTIA)

Аннотация. В статье проанализированы основные научные исследования в области двуязычия детей в условиях функционирования двух государственных языков. Представлены результаты исследования особенностей формирования якуто-русского двуязычия у детей младшего школьного возраста. Результатом исследования стало описание основных психологических условий формирования функционального двуязычия у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: двуязычие, функциональное двуязычие, внешние и внутренние психологические условия, модель формирования функционального двуязычия.

Abstract. In the article considered a problem of successful formation of bilingualism in two official languages. The results of studies of the formation of Yakutia-Russian bilingualism in children of primary school age. The result of the study was the

description of the basic psychological conditions for the formation of functional bilingualism in children of primary school age.

Keywords: bilingualism, internal and external psychological conditions, early, a model of successful functional bilingualism.

В Российской Федерации, являющейся одним из крупных полиэтнических государств мира, двуязычие и многоязычие являются важнейшим условием формирования гражданской, этнокультурной и региональной идентичности, а также средством социализации в современном мире.

Во многих регионах страны, в том числе, в Республике Саха (Якутия), двуязычие становится устойчивым социальным явлением, где родной язык, наряду с русским языком, функционирует в качестве второго государственного языка (*ситуация родной/этнический язык – русский язык*). Кроме того, в таких мегаполисах, как г. Москва и г. Санкт-Петербург и в ряде других городов России в последние годы в связи с миграционными процессами появилась проблема обучения русскому языку детей-инофонов (*ситуация родной/этнический язык – русский язык*). Детский билингвизм также актуален для коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ, для которых очень важно возродить и сохранить родные языки, находящиеся под угрозой исчезновения (*ситуация русский язык – родной/этнический язык*). Усиливается тенденция раннего изучения иностранных языков, в частности английского языка, предоставляющего детям и родителям дополнительные возможности в плане образовательных и жизненных перспектив (*ситуация родной/русский язык – иностранный язык*).

Под влиянием вышеперечисленных обстоятельств, двуязычие и многоязычие становятся основным вопросом национальной (языковой) политики нашего многонационального государства.

Соответственно, формирование двуязычия/многоязычия у детей, особенно в младшем школьном возрасте, является одним из главных задач общего образования в условиях полиязычной среды.

В последние годы в педагогической науке и образовательной практике прослеживается определенная динамика исследований и разработок в области формирования двуязычия у детей школьного возраста, в частности, в обучении детей – инофонов. Методики обучения русскому и родному языкам выстраиваются на основе культуроведческих и коммуникативных подходов к обучению.

Психологическая наука также располагает значительными достижениями в исследовании проблем двуязычия, в том числе детского билингвизма. Результаты исследований в этой области, зафиксированные в доступной научной литературе, можно подразделить на два блока.

В первый блок можно включить исследования в области речевой деятельности Л.С. Выготского (единство обобщения и общения, коммуникации и мышления), А.А. Леонтьева (произвольность и намеренность, бессознательность и сознательность), И.А. Зимней (язык как общественно-исторический продукт, единство языка/речи и коммуникации, язык как форма существования сознания, язык как средство общения) и другие.

Второй блок представлен исследованиями, касающимися последовательности обучения языкам. При сукцессивном (последовательном) овладении двумя языками второй язык неизбежно усваивается на фоне/сквозь призму/на основе первого. Первый является ведущим в когнитивном развитии, определяет интеллектуальную картину мира. По мнению таких исследователей, как Д. Камминс, М. Исмаилов, М. Виман, Д. Слобин, Е. Макломин, последовательное овладение двумя языками наиболее благоприятно для речевого и психологического развития ребенка.

Параллельное овладение языками предполагает использование принципа «одно лицо – один язык» (М. Граммонт). Такой принцип встречается в следующих случаях: например, в семьях, где ребенок с одним членом семьи говорит на одном языке, а с другим – на ином; или когда этот принцип переносят на среду воспитания (например, в детском саду только на русском, а дома только на якутском языке). Этот принцип

благоприятствует возникновению действительного двуязычия, предупреждая те ситуации, когда в одном и том же высказывании беспорядочно смешиваются два языка [1]. Ребенок со временем почти автоматически переключается с одного языка на другой. Тем не менее принцип «один язык – одно лицо» на практике не всегда оказывается паритетным, так как эта ситуация не симметрична: например, если с ребенком чаще находится мама, чем папа, то язык матери, скорее всего, будет доминировать.

Необходимо отметить, что эти исследования, в основном, описывают процесс овладения языками в условиях семейного воспитания и частично затрагивают проблему сензитивного (благоприятного) возраста начала обучения неродному (второму) языку.

Между тем, необходимость повышения эффективности формирования двуязычия у детей, качества культуры речи на обоих языках требуют создания системы комплексной психологической поддержки формирования двуязычия у детей в условиях образовательного процесса на основе достижений науки в этой области с учётом результатов исследований, проведенных в современной социокультурной ситуации в зависимости от типа билингвизма.

В последние годы исследователи в области двуязычия выделяют функциональный подход на основе критерия коммуникативной активности [2]. Такой подход используется для выявления сфер активного использования каждого языка в речевой деятельности (в семье, в школе, в профессиональной сфере и т.д.). Исходя из этого подхода, можно выделить функциональное двуязычие, при котором степень владения языком и регулярное переключение с одного на другой зависит от коммуникативной ситуации [3]. Ребенок должен, в первую очередь, научиться разграничивать сферы и ситуации общения (например, якутский – в учебном процессе, русский – в неформальном общении со сверстниками, или наоборот).

Поэтому функциональный фактор и коммуникативная активность постепенно начинают приобретать определяющую роль в развитии билингвизма у детей. Коммуникативная активность является динамичным

критерием развития билингвизма и во многом зависит от условий усвоения каждого из языков.

Следовательно, выявление психологических условий, влияющих на формирование функционального двуязычия, необходимого в определенных условиях, внесет определенную лепту в моделировании комплекса психологического сопровождения формирования оптимального двуязычия. Стихийное формирование двуязычия у детей может оказать некоторое негативное влияние на когнитивное и речевое развитие ребенка [4]. В речи ребенка происходит смешение систем двух языков, формирование «полуязычия», то есть неполноценного владения не только вторым, но и своим первым языком, которые сложно поддаются коррекции [5]. Неполное понимание языка обучения и низкий уровень речевой культуры считаются одним из основных факторов, препятствующих развитию мыслительных процессов, достижению качества образования и неформального общения.

В связи с этим **целью исследования** является выявление комплекса психологических условий, при соблюдении которых формирование функционального двуязычия будет протекать наиболее эффективно.

В психологии понятие «условие», как правило, представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты. Следовательно, психологические условия формирования двуязычия можно разделить на внешние и внутренние условия.

К внешним психологическим условиям формирования двуязычия относятся: социокультурная среда, способствующая успешному формированию двуязычия (языки общения и воспитания), уровень речевой культуры окружающих, прежде всего членов семьи и педагогов, уклад семьи и школы, продуктивность совместной деятельности детей и взрослых, реализация деятельностного подхода к обучению с учётом возрастных особенностей и др.

Внутренние психологические условия представлены совокупностью когнитивных (память, внимание, мышление, восприятие, воображение) и личностных (мотивация, темперамент, характер) характеристик личности, от уровня развития которых зависит успешность формирования двуязычия у детей.

Гипотезой исследования является предположение о том, что эффективное формирование функционального двуязычия зависит от учёта комплекса психологических условий, включающих внешние и внутренние факторы.

Для выявления комплекса психологических условий, влияющих на формирование функционального двуязычия у детей младшего школьного возраста, нами проводится исследование, где принимают участие учащиеся начальных классов общеобразовательных учреждений г. Якутска, их родители и педагоги.

Методами исследования явились анкетирование родителей и педагогов, стандартизированное наблюдение за образовательным процессом, тестирование и опрос обучающихся.

Исследование проводилось в два этапа: I этап - в первом классе, II этап - во втором классе.

Для определения и уточнения выборки на I этапе исследования было проведено тестирование учащихся первого класса на предмет двуязычия, а также анкетирование среди их родителей. По полученным результатам мы выбрали 72 учащихся различных общеобразовательных учреждений, но обучающихся в одинаковых условиях (педагогический стаж учителей, количество детей в классе, общеобразовательные школы города) и разделили на 2 равные группы по 36 детей:

Выборка №1. Группа детей, поступивших в класс с якутским языком обучения, но которые воспитывались в дошкольном возрасте преимущественно на русском языке;

Выборка №2. Группа детей, поступивших в класс с русским языком обучения, но которые воспитывались в дошкольном возрасте преимущественно на якутском языке.

С целью оценки речевой деятельности детям были предложены 4 картины, которые они должны были поставить в правильной последовательности и по ним составить рассказ и на русском, и на родном языках. Здесь мы учитывали такие факторы, как умение строить фразы, свободное владение языком, словарный запас, построение предложений и смешение двух языков в рассказе. Сравнение результатов 1 и 2 этапа исследования дает нам следующие результаты:

- на 1 этапе исследования по заданию составить рассказ на родном языке в обеих группах (выборка №1 и №2) количество получивших низкий уровень развития (скудный словарный запас на родном языке, простые предложения, употребление русских слов в рассказе) примерно одинаковый: выборка 1 – 37%; выборка 2 – 31% (см. диаграмму 1).
- на 2 этапе группа детей, чей язык обучения якутский показали улучшение качества речи. Так, учащиеся, получившие низкие показатели составляет лишь 12%. На одинаковом уровне остались дети, обучающиеся на русском языке (31% - 37%) (см. рис. 1).

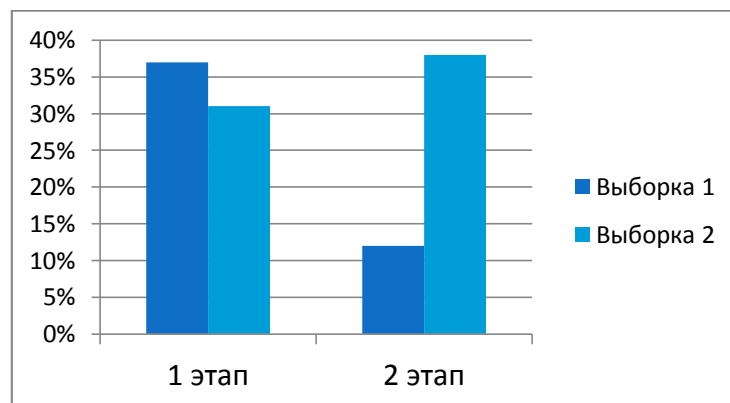


Рисунок 1. Результаты 1 и 2 этапов исследования по методике «Расскажи по картинкам» (на родном языке)

- на 1 этапе исследования по составлению рассказа на русском языке количество детей, показавших низкий уровень выше у детей из выборки №2 37%, чем у выборки №1 - 25% (см. диаграмму 2).
- на 2 этапе наблюдается улучшение качества речи на русском языке в обеих группах, но лучшие результаты показали дети, обучающиеся на русском языке (см. рис. 2).

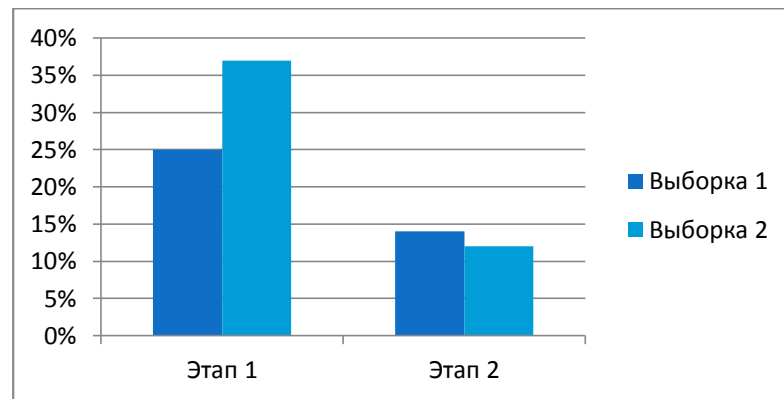


Рисунок 2. Результаты 1 и 2 этапов исследования по методике «Расскажи по картинкам» (на русском языке)

У детей из выборки 1 обогатился словарный запас на родном языке, рассказ состоит, в основном, из сложных предложений, а самое главное они перестали смешивать два языка. В отличие от этого, результаты выборки 2 остались на том же уровне, что год назад. Это можно объяснить тем, что язык обучения у этих детей – русский, в соответствии с этим, родной остался на уровне разговорного. Такая же тенденция прослеживается и по рассказу на русском языке, т.е. дети, которые при поступлении в 1 класс затруднялись излагать свои мысли на русском языке через год обучения в классе с русским языком обучения их рассказы стали содержательнее, словарный запас стал богаче.

По усредненным показателям результатов «**Методики изучения словесно-логического мышления**» можно заметить различия в успешности выполнения теста. Так, общий показатель вербально-логического мышления у учащихся выборки 1 выше по якутскому варианту, чем по тесту на русском языке (см. табл. 1).

Таблица 1 – Результаты Выборки №1 по «Методике изучения словесно-логического мышления»

	Осведомл.	Классиф.	Аналогии	Обобщение	ВЛМ общее
Русский вариант	17	16	15	20	68
Якутский вариант	19	17	16	22	74

Такие же незначительные различия прослеживаются в результатах учащихся классов с русским языком обучения (выборка 2): показатели вербально-логического мышления выше по русскоязычному варианту (см. табл. 2).

Таблица 2 – Результаты Выборки №2 по «Методике изучения словесно-логического мышления»

	Осведомл.	Классиф.	Аналогии	Обобщение	ВЛМ общее
Русский вариант	20	18	17	21	76
Якутский вариант	17	15	15	20	67

По методикам исследования переключения внимания и изучения саморегуляции у всех учащихся показатели соответствуют возрасту (средний и высокий уровень развития). Наиболее интересным является то, что более низкие результаты переключения внимания получили те учащиеся, которые и на 2 этапе исследования показали более низкие уровни речевого развития (смешение двух языков в устном рассказе).

Анкетирование родителей, которое проводилось и на первом, и на втором этапах исследования явилось вспомогательным инструментом для выявления внешних психологических условий, при которых дети воспитываются в семье. Остановимся на наиболее интересных результатах:

- большинство родителей дети, которых до поступления в школу посещали русскоязычные детские сады (выборка 1) отметили, что их ребенок испытывает затруднения в обучении на родном (якутском) языке (68%). Опрос этих же родителей на 2 этапе исследования показал нам улучшение – теперь только 25% родителей отмечают, что до сих пор есть трудности в обучении. Примерно такая же тенденция прослеживается и у выборки 2. В начале обучения 75%, а на втором

этапе 25% учеников испытывают трудности в обучении на русском языке (см. рис. 3).

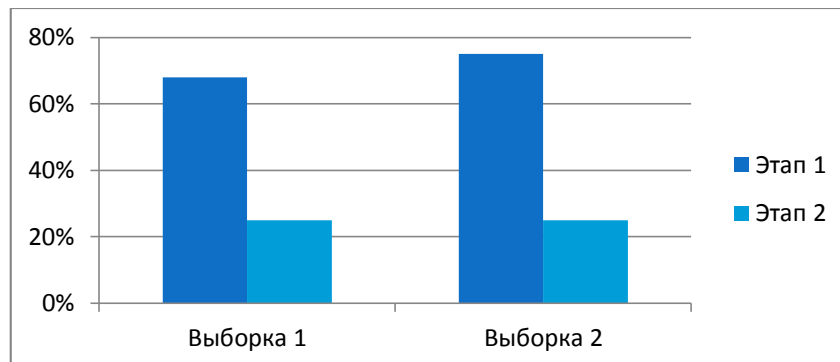


Рисунок 3. «Испытывает ли Ваш ребенок трудности в обучении (родном, русском)?»

- на 1 этапе 81% всех опрошенных родителей (выборка 1, выборка 2) отметили, что их ребенок смешивает два языка в общении с родителями и сверстниками. Спустя год количество таких детей уменьшилось (37%). Это можно объяснить тем, что многие родители стали следить и за качеством своей речи (повышение речевой культуры).

Анкетирование педагогов на предмет внешних психологических условий, которые могут влиять на формирование функционального двуязычия у детей младшего школьного возраста, показало нам следующие результаты:

- в классах с якутским языком обучения выстроена система классных мероприятий, направленных на развитие национальной культуры, все классные мероприятия проводятся только на родном языке.
- все педагоги отметили, что в обучении детей с трудностями с языком обучения помогают такие формы обучения, как наглядность, схемы, символы.
- на первом году обучения многим учащимся требовался перевод с одного языка на другой некоторых непонятных моментов, но педагоги отмечают, что на втором году обучения таких случаев становится на много меньше.

- с родителями детей проводились беседы на предмет повышения их речевой культуры (не смешивать два языка в общении с детьми), а с отстающими детьми проводились индивидуальные занятия.

Беседа с детьми также показала нам, что дети научились разграничивать два языка. Большинство из них отметили, что в школе разговаривают только на языке обучения (71%), на перемене у некоторых из них есть одноклассники, с которыми они могут поговорить на русском (выборка 1) или на якутском (выборка 2), у большинства из них есть друзья «во дворе», с которыми они разговаривают или на русском, или на якутском языках. Многие отметили, что разговаривают дома только на родном языке (65%), а остальная часть (35%) отметила, что иногда смешивают два языка, но у многих из них есть бабушки и дедушки, с которыми они привыкли с детства разговаривать только на родном языке. Об этом, также, свидетельствуют результаты наблюдения за детьми в процессе учебы и общения со сверстниками (на переменах). Так, учащиеся стали разграничивать языки обучения и общения с одноклассниками: во время урока они разговаривают только на основном языке обучения, а во время перемены могут с некоторыми учащимися общаться на другом (родном, русском) языке.

Сравнительный анализ результатов, полученных в начале первого и на втором году обучения, свидетельствует о наличии положительного сдвига.

При поступлении в первый класс большинство испытуемых в обеих группах смешивали два языка и в учебном процессе, и в неформальном общении (результаты наблюдения, анкетирования родителей и педагогов). Такие же результаты получили по методике исследования речевой деятельности. По методике исследования вербально-логического мышления более высокие результаты получили по варианту того языка, который на тот момент был доминантным (в первой группе – русский язык, во второй группе – якутский). По результатам второго этапа исследования можно наблюдать формирование функционального двуязычия, когда ученик научился разграничивать язык обучения и язык неформального общения.

Следовательно, проведенное нами исследование показало, что в середине второго года обучения дети способны разграничивать и использовать два языка, исходя из потребности, и менять язык в зависимости от ситуации: обучение, общение со сверстниками и родителями.

У детей младшего школьного возраста, охваченных нашим экспериментом, в зависимости от ситуации, функциональное двуязычие формируется по следующим моделям:

- 1) родной/этнический язык (в семье) – русский язык (на уроке) – русский/родной (с друзьями);
- 2) русский язык (в семье) – родной/этнический язык (на уроке) – русский (с друзьями);
- 3) русский (в семье) – родной/этнический (на уроке) – родной/русский (с друзьями).

В некоторых сферах общения ребенок может оказаться совершенно некомпетентным на одном из языков, которым владеет. Например, ребенок, свободно разговаривающий в семье на родном языке, но обучающийся в классе с русским языком обучения без специально организованного переходного этапа не сможет качественно понять математику на родном языке. Такой подход с одной стороны, близок к принципу «одно лицо – один язык», который, по мнению многих исследователей, с одной стороны, наиболее благоприятен для развития раннего двуязычия, а с другой стороны, способствует формированию координированного двуязычия.

Проведенное исследование показало, что эффективное формирование функционального двуязычия в младшем школьном возрасте зависит от развития следующих внутренних психологических условий:

1. Для успешного осуществления контроля перехода из одного языка на другой необходимо развивать способность концентрировать внимание, активно воспринимать и запоминать информацию. Это означает, что успешность формирования функционального двуязычия зависит от уровня развития саморегуляции.

2. При обучении детей второму языку необходимо использовать различные способы и приемы развития памяти. Речь является носителем памяти. Усваивая новые слова того или иного языка, ребенок не только расширяет свое знание языка, но и представление об окружающем мире.
3. Восприятие речи и понимание ее смысла неотделимы друг от друга. В связи с этим необходимо учитывать особенности детского восприятия информации в двуязычном контексте.
4. Формирование коммуникативных личностных качеств, учет особенностей характера, темперамента, индивидуального склада личности. У ребёнка-билингва необходимо осознанно формировать коммуникативные личностные качества ещё в период дошкольного детства, потому что это свойство позволит избежать языковых барьеров и скажется на скорости усвоения языков. Так, склонность к большому количеству контактов с другими людьми позволяет больше практиковать свои знания, а значит повышать уровень речевой культуры.

К основным внешним психологическим условиям относятся:

1. Создание комфортной психолого-педагогической среды в образовательной среде и семейной обстановке (межэтническая толерантность, адекватное отношение к речевым ошибкам детей, установка на двуязычие и многоязычие, ситуация успеха).
2. Создание необходимого культурно-языкового фона в зависимости от ситуации (проведения классных, внутри школьных мероприятий, посвященных языкам и культуре; приобщение к национальной культуре через театры, музеи, фольклорные кружки, где гарантировано погружение в мир родного языка и др.). Повышение уровня речевой культуры взрослых (семья, педагогический коллектив) на обоих языках.
3. Регулирование продолжительности общения на обоих языках (если ребенок обучается в классе с русским языком обучения, то стараться дома разговаривать на родном языке).

4. Использование при обучении методических средств, направленных на активизацию наглядно-образного мышления, в том числе знаки, схемы и символы, с учётом возрастных особенностей и языковых проблем учащихся.
5. Реализация форм и методов деятельностного подхода к обучению, направленные на активизацию речевой и учебной деятельности учащихся (парные, групповые и коллективные формы).

На основе анализа результатов данного этапа исследования необходимо смоделировать комплекс психологических условий формирования функционального двуязычия у детей младшего школьного возраста, который должен включать вышеуказанные условия.

Очевидно, что формирование функционального двуязычия у детей младшего школьного возраста в определенных условиях является оптимальным вариантом, обеспечивающим их социализацию в поликультурном, многоязычном пространстве, в том числе и в этнокультурной среде.

Список литературы:

1. Имедадзе, Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком / Н.В. Имедадзе. – Тбилиси, 1979.
2. bilingual-online.net
3. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. — Назрань: Изд-во "Пилигрим". Т.В. Жеребило. 2010.
4. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 320
5. Чиршева Г.Н. Особенности формирования лексикона ребенка-билингва// Проблемы детской речи. 2001. № 5. – С. 126-143
6. journal.iea.ras.ru / Советская этнография. 1977. № 5. М. Н. Губогло К изучению двуязычия в истории народов мира. С. 46-59.

References:

1. Imedadze, NV Experimental psychological research mastery and possession of a second language / NV Imedadze. - Tbilisi, 1979.
2. bilingual-online.net

3. Dictionary of linguistic terms Univ. 5th, Corr's and complementary. - Nazran: Publishing House of the "Pilgrim." TV Foals. 2010.
4. RM Frumkin Psycholinguistics: Proc. Guide for students. Executive. Proc. institutions. - M.: Publishing Center "Academy», 2003. - С. 320
5. Chirsheva GN Features of formation of the lexicon child bilingvina // Problems of children's speech. 2001. No. 5. - P. 126-143
6. journal.iea.ras.ru / Soviet Ethnography. 1977. № 5. MN Guboglo to the study of bilingualism in the history of the world. S. 46-59.

ПОТРЕБНОСТНО–МОТИВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ФИЗИЧЕСКОМУ САМОВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ

БЫКОВ В.С., ГАБАЕВА А.С.

Россия, Южно-Уральский государственный университет (национальный
исследовательский)

NEED–MOTIVATIONAL APPROACH TO PHYSICAL EDUCATION STUDENTS SELF

BYKOV V.S. GABAEVA A.S.

RUSSIA, SOUTH URAL STATE UNIVERSITY (NATIONAL RESEARCH UNIVERSITY)

Аннотация. Результатом физического образования является физическая культура (в культурологическом смысле), которая в прямом соответствии с гуманистической парадигмой образования может быть определена как «деятельность индивида по позитивному самопреобразованию. Понятие актуализации определяется отношением перехода принципиальной возможности самовоспитания в действительность физического самовоспитания – в мотивированный, индивидуализированный и саморегулируемый процесс физического самоопределения, саморазвития, самосовершенствования – в самоактуализацию.

Ключевые слова: физическая культура, самовоспитание, здоровый стиль жизни.

Abstract. As a result of physical education is the physical culture (in the cultural sense), which is in direct response to the humanistic paradigm of education can be defined as "an individual's activity to positive self–transformation. The concept of mainstreaming

is defined by the ratio of the transition possibility in principle of self-education in the reality of physical self – a motivated, individualized and self-regulating process of physical self-determination, self-development, self-improvement – in self-actualization.

Keywords: physical education, self-education, healthy lifestyle.

Становление человека, включенного в образовательный процесс, определяется рядом факторов. С одной стороны, они выступают как совокупность внешних движущих сил развития (социально-экономические, психолого-педагогические и эколого-валеологические), а с другой – как совокупность действующих сил внутреннего развития, изменяющего самосознание человека. В результате у него открывается возможность самостоятельного освоения новых социальных ценностей, раскрытия своих интеллектуальных и физических способностей, утверждения своего индивидуального своеобразия.

Особую роль в сложном и многофакторном процессе формирования индивидуальности человека (ребенка, подростка, старшего школьника) призвано сыграть физкультурное образование. Оно создает фундамент здоровья для развития других сторон культуры человека, обеспечивает внутренние гарантии продуктивности учебно-познавательной деятельности и общения в сложной социально-экономической и экологической обстановке. Оно способствует накоплению первичного опыта адаптации будущего работника к условиям рыночных отношений и рынка труда. Такая адаптация становится объективно необходимой, поскольку рынок сопряжен с психической и физической напряженностью, с риском, с конкуренцией, с ответственностью, с мобильностью и высоким профессионализмом, со способностью к конструированию адекватной системы отношений и поведения [7].

Физическое образование предполагает интеграцию физического обучения и физического воспитания, физического развития и физического здоровьесбережения, обеспечивающих высокий уровень физической культуры человека. Что же касается приоритетов, то они могут быть правильно поняты лишь в личностно ориентированной модели образовательного процесса, поскольку связаны с созданием условий для

проявления и развития особенностей каждой личности, ее индивидуальности, с идеей свободы выбора траектории развития человека в образовательном процессе.

Для новой методологии образования принципиальным становится конкретизация понимания сущности человека, поскольку его интересы в образовании приоритетны, а самообразование приобрело явно личностную ориентацию.

В этой связи, становится методологически оправданным построение педагогических систем физического воспитания исходя из понимания человека: а) как субъекта предметно–познавательной активности; б) как субъекта социальной активности; в) как субъекта экзистенциальной активности; г) как субъекта физической активности.

Это познавательное отношение вполне соответствует методологической представленности образования в синтезе четырех его базовых функций – экономической, социальной, культурной, валеологической – и в динамике четырех базовых процессов образования – обучения, воспитания, развития, защиты и укрепления здоровья.

Согласно такому истолкованию физического образования (П.Ф. Лесгафт) объектами методологической разработки и педагогической актуализации выступают: а) субъект предметно–познавательной деятельности; б) личность; в) индивидуальность; г) организм, – взятые в единстве социальных и экзистенциальных процессов развития, в диалектике процессов социализации–индивидуализации личности. Сказанное позволяет утверждать, что результатом физического образования является физическая культура (в культурологическом смысле), которая в прямом соответствии с гуманистической парадигмой образования может быть определена как «деятельность индивида по позитивному самопреобразованию, в ходе которой решаются задачи телесного, психологического, интеллектуального и нравственного плана и достигаются результаты этой деятельности в виде системы образуемых ею ценностей» [1,3].

Для нас методологически значимым в определении физической культуры (концепция В.К.Бальсевича) являются два аспекта: первый – указание на ключевой признак физической культуры как результат физического образования – «на деятельность индивида по позитивному самопреобразованию»; второй – указание на ключевой признак результата этой деятельности – на «систему образуемых ею (деятельностью) ценностей». Первый предполагает наличие субъекта самопреобразования, второй – наличие признака бинарности процесса воспитания–самовоспитания.

Таблица 1 – Типология объектов методологической разработки проблем физического образования человека (целостный подход)

Функция образования	Тип деятельности педагога	Тип деятельности школьника	Тип активности	Тип усвоенной культуры
Экономическая (профессина-лизация)	Обучение	Учение	Субъект деятельности	Культура познания
Социальная (социализация)	Воспитание	Самовос-питание	Личность	Культура взаимодействия
Культурная (вращивание)	Развитие	Само-развитие	Индиви-дуальность	Культура развития
Валеологическая (защита)	Оздоровление	Само-оздоровление	Организм (здоровый)	Физическая культура

Что же касается теоретической сущности и функции актуализации физического самовоспитания обучающегося, то мы в процессе ее выявления руководствовались общим подходом, относя актуализацию в поле педагогической деятельности и располагая ее в блоке модулей «Тип деятельности педагога» (табл. 1).

В соответствии с концепцией актуализации понятие актуализации определяется отношением перехода принципиальной возможности самовоспитания в действительность физического самовоспитания – в мотивированный, индивидуализированный и саморегулируемый процесс физического самоопределения, саморазвития, самосовершенствования – в самоактуализацию [2].

Таким образом, актуализация становится пятым компонентом базовой типологии активности педагога (табл.1) и применительно к базовой типологии активности обучающегося она занимает свое место также в качестве пятого компонента, но уже как самоактуализация.

Психолого–педагогические механизмы актуализации физического самовоспитания обучающегося связаны с представлениями: а) о самоопределении как процессе и результате выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах социальной жизни; б) о физическом самовоспитании как процессе, в результате которого происходит осознание школьником собственных социально значимых интегральных физических способностей, адекватное и активное проявление их в учебно–познавательной деятельности, в мышлении и общении, в овладении опытом физической культуры с учетом требований, которые предъявляются к учащемуся в процессе реализации программ общего образования; в) об актуализации физического самовоспитания как субъект–субъектном взаимодействии в процессе решения проблемных ситуаций физического развития, имеющем форму принятой поддержки и определяющем процесс физического самовоспитания в параметрах «зоны ближайшего развития».

В основе научной системы средств самовоспитания лежит кольцевой принцип управления, в соответствии с которым процесс самовоспитания включает составление программы деятельности, контроль ее осуществления. В затрудненных условиях используется также волевое усилие. Программа деятельности, самоконтроль, волевое усилие, используясь человеком в целях изменения себя, становятся средствами его самовоспитания. Овладению этими общими средствами самовоспитания, эффективному применению их в процессе работы над собой способствуют более частные средства: самообязательства, личные правила, дневники, самоотчеты, самоинструирование, самоприказ, самоубеждение.

Программу самовоспитания подростков характеризует волевая направленность. Самовоспитание воли, решительности, самостоятельности и т.п. определяется особенностями становления процесса самовоспитания

в подростковом возрасте, представляет собой неотъемлемую черту этого возраста. В то же время моральная направленность самовоспитания определяется уровнем воспитательного процесса. При недостаточной действенности процесса воспитания неблагоприятные внешние условия и ситуативность самовоспитания в подростковом возрасте приводят к отрицательной направленности программы самовоспитания.

В целях активизации самовоспитания учащихся необходимо организовать усвоение ими педагогических образцов по самосовершенствованию личности. Эта организация предполагает информацию об образе работы над собой с учетом возрастных особенностей самовоспитания и возрастных позиций детей, и стимулирование деятельности детей в соответствии с этим образцом. Необходимым условием формирования личностного смысла деятельности по этим образцам является осознание учащимся своей личности как объекта самовоспитания, формирование стремления изменить себя.

Ведущий путь управления прохождением этапов определяется общей логикой управления формированием личности: включением воспитуемого в систему заданных педагогами отношений посредством организации его деятельности. Это предполагает выдвижение перед школьниками педагогического образца поведения, побуждение следовать ему, преобразование его в личный образец самовоспитания. В научно-методической литературе выделяется несколько этапов [4, 6].

Первый этап – подготовительный – характеризуется образованием во внутреннем мире личности необходимых предпосылок для возникновения и положительного разрешения конфликтного противоречия между старыми, отрицательными, и новыми, положительными, отношениями.

Управление этим этапом предполагает создание условий, способствующих образованию нового опыта нравственного поведения, опыта моральных отношений и затрудняющих проявление старых отрицательных наклонностей, привычек. “Трудного” информируют об образцах нравственного поведения и организуют деятельность школьника, ее

личностный смысл в соответствии с предлагаемым образцом. Очевидно, что на данном этапе процесс перевоспитания смыкается с процессом воспитания. Конфликт и разрушение недостатков лишь подготавливаются.

За подготовительным этапом следует центральный конфликтный этап. Отрицательные образцы поведения отвергаются школьником, моральные – становятся личными. Этот этап, определяет специфику управления процессом перевоспитания.

Непосредственное управление этим этапом предполагает создание условий, способствующих обострению противоречий между новыми и старыми отношениями, отказу от последних.

Третий, завершающий, этап самовоспитания характеризуется стремлением личности к нравственному самовоспитанию вследствие усвоения положительных идеалов, недовольства своими недостатками. На этом этапе внешние воздействия на перевоспитуемого получают поддержку в его усилиях, направленных на самовоспитание. Учитывая стремление учащегося к самовоспитанию, важно создать благоприятные условия для его работы над собой, помочь ему избрать эффективные, педагогически целесообразные пути и способы самовоспитания.

То обстоятельство, что самовоспитание личности является не только условием успешного завершения процесса перевоспитания, но и само – следствие его движения, подчеркивает особо ответственную роль организации двух первых этапов процесса перевоспитания.

Воспитание, учитывающее требования к формированию личности, особенности самовоспитания в подростковом и в юношеском возрастах, определяет нравственную направленность самовоспитания, характерного для подростков и юношей, начинается уже в предшествующие периоды их развития, необходимо наряду с организацией самовоспитания, свойственного данному возрасту, целенаправленно формировать предпосылки более высокого уровня самовоспитания. Специфика управления процессом самовоспитания заключается в организации

усвоения детьми образцов деятельности по самосовершенствованию, осознания детьми своей личности, процесса и средств самовоспитания.

В процессе образования предусмотрены образовательные учебно–тренировочные занятия по физической культуре, занятия по спортивному интересу в режиме дня обучающихся. Эти занятия направлены на решение следующих задач:

- Овладеть теоретическими знаниями по формированию здорового стиля жизни.
- Приобрести основы знаний, умений, навыков по физической самоподготовке и самооздоровлению.
- Способствовать оздоровлению и закаливанию организма в изменяющихся условиях окружающей среды, а также развитию и укреплению сердечно–сосудистой, дыхательной, двигательной функции организма и опорно–двигательного аппарата.
- Стимулировать развитие образного и логического мышления, памяти, творчества, пространственной ориентировки.
- Содействовать развитию и воспитанию самостоятельности, самоопределения, самодисциплины, целеустремленности, инициативы, взаимовыручки, волевых качеств и выносливости.

Реализацию концепции гуманизации учебного процесса по физическому воспитанию проводилась через систему образования:

- через работу с педагогическим коллективом
- функционирование школы творческого мастерства (консультации для педагогов, обсуждение проблем по заявкам, подбор материала);
- совместную творческую деятельность коллектива педагогов и студентов;
- обсуждение и подбор разноуровневых (индивидуальных) программ, представленных педагогами и обучающимися;
- изучение интересов у обучающихся для организации физкультурно–оздоровительных занятий во внеучебное время.

Гуманизация обучения (выявление потребностей, создание условий для их воспитания и развития) осуществляется через следующие взаимообусловленные направления:

- отбор содержания учебного материала, методы, приемы обучения, виды деятельности обучающихся.

Изменение учебного процесса предполагало: во-первых, изменение подходов к анализу изучаемых явлений, событий и введение в программы новых тем и вопросов (теоретической подготовки в физкультурно-спортивных занятиях); во-вторых, диалектическую оценку изучаемых явлений и событий через аргументацию фактами, документами, текстами и т.д.

Гуманизация обучения через формы, методы, приемы и виды деятельности студентов предусматривала:

- разнообразие форм и методов, научно-исследовательскую, внеучебную работу по предмету физического воспитания;
- активацию познавательной деятельности учащихся, стимулирующую развитие двигательных способностей;
- индивидуализацию обучения с учетом выявленных спортивных интересов и способностей обучающихся;
- осуществление в каждом педагогическом действии соучастия обучающихся на основе учета гармонии человека с природой и культурой, с людьми и с самим собой.

Ценностный подход к изучению педагогических явлений и процессов позволяет высветить внутреннюю сторону взаимосвязи личности и общества, увидеть личностный аспект ориентации учащихся на жизненные ценности.

Изучение ценностных ориентаций студенток 1–3 курсов университета позволяет заключить, что наиболее значимыми ценностями у девушек являются: счастливая семейная жизнь, здоровье, наличие верных друзей.

Анализ результатов анкетного опроса студенток позволил выявить наиболее значимые факторы, отрицательно влияющие на здоровье: экологическая обстановка, стрессовые ситуации, наследственность, курение.

Локус контроля у респондентов в основном направлен на внешние факторы и окружающую среду, т.е. ответственность за сохранение здоровья учащиеся на себя не принимают. Среди студенток 1–3 курсов университета был проведён анкетный опрос. На вопрос «Как вы оцениваете своё здоровье?» были получены следующие варианты ответов: 37% респондентов ответили, что здоровье отличное, никогда не болею; 48% оценили своё здоровье как хорошее; 18,5% затруднились оценить своё здоровье; 16,4% оценили здоровье как неудовлетворительное.

На вопрос «Как вы считаете, необходимы ли вам дополнительные занятия по физической культуре?» респонденты ответили: в этом нет необходимости, я загружен (а) учёбой – 8,6%; большой необходимости нет, я сам (а) двигаюсь – 27,2%; затруднились ответить – 9,9%; посчитали необходимыми дополнительные занятия – 53,1%.

На вопрос «Используете ли вы различные средства воздействия на своё здоровье и состояние?» были получены следующие результаты, которые представлены в табл. 2

Программа интегративных занятий по аэробике для студентов 2 и 3 курсов состоит из теоретического раздела, практического раздела, зачетов и экзамена [5].

Теоретический раздел включает в содержание каждого занятия 8–10 минут информации по теории и методике физического воспитания, анатомии, физиологии, рациональному питанию, использованию средств восстановления, самоконтроля и самоорганизации и др.

Таблица 2

Средства	Практически использую	не От случая к случаю	Систематически
Массаж, само массаж	37,5	55,0	7,5
Закаливающие процедуры	73,8	18,75	1,8
Лекарства	25,0	6,0	10,0
Физические упражнения	6,25	46,3	45,0
Психотерапия, аутотренинг	6,8	18,8	12,5
Диеты, раздельное питание	52,5	32,5	11,25
Специальные дыхательные упражнения	71,3	13,8	6,25
Сауна, баня	22,5	56,3	20,0
Свой вариант	5,0	2,5	5,0

Практическая раздел включает в содержание занятий овладение умениями и навыками разновидностей аэробики (степ–аэробика, пилатес, каланетика и др.), выполнение учебно–исследовательских заданий, презентацию фрагмента учебного занятия, обучение навыкам самоконтроля морфофункционального состояния, презентацию индивидуальных программ физического самосовершенствования;

Зачетные требования включают теоретический опрос, контрольные нормативы и практические задания, защиту реферативной работы, экзамен.

Необходимым условием организации учебного процесса по физической культуре с обучающимися являлось обеспечение учета индивидуальных особенностей (морфофункциональных) и способностей (физических качеств, двигательных навыков), приоритетности познавательных интересов, самоконтроля, самоопределения и саморазвития.

Содержание интегративных занятий аэробикой предполагало выполнение поэтапных действий. В нашем исследовании этапы обозначены условно и,

не имея конкретных временных рамок, «перетекают» друг в друга. Переход от одного этапа формирования здорового стиля жизни личности к другому обуславливается изменениями соотношения управленческих воздействий преподавателя и субъектной активности студента – постепенного перехода от субъект – объектных отношений к субъект–субъектным, а также и степенью осознания ценности здоровья и здорового стиля жизни для достижения социального и профессионального успеха молодых людей: оценочную рефлексию, принятие, самоопределение, самоуправление, самовыражение.

Информационно–инструктивный этап

Деятельность преподавателя. Информирование студенток о роли физической культуры в общекультурной и профессиональной подготовке студентов. Ознакомление студенток с особенностями выбранного вида физкультурно–оздоровительной деятельности, способами формирования престижного для имиджа девушек вида двигательной деятельности, соблюдением техники безопасности, гигиенических норм и требований.

Деятельность преподавателя и студента. Оценка индивидуального уровня физического развития и подготовленности (физической, функциональной, технической), выявление имеющихся особенностей развития организма занимающихся, анализ результатов медицинского осмотра.

Деятельность студента. Выполнение заданий и требований преподавателя, работа с индивидуальной картой морфофункционального состояния своего организма.

Рекомендательный этап

Деятельность преподавателя. Формирование у занимающихся целостного представления об организме, особенностях влияния занятий аэробикой на женский организм (осанку, пластику, гармоничность развития, репродуктивные способности), ориентация на идею ценности здоровья как цели и средства достижения жизненных успехов. Информирование об общих положениях и правилах физкультурно–

оздоровительной тренировки (систематичность, доступность, всесторонность, активность и др.), о значении рационального питания, режиме учебы, отдыха и двигательной деятельности. Проведение практических занятий аэробикой с различной интенсивностью (регулирование нагрузки на занятия, изменение ЧСС, меры предупреждения травм) с учетом индивидуальных особенностей организма студенток. Составление индивидуальных программ физического совершенствования. В деятельности преобладают объяснение, показ, организация взаимоконтроля, контроль.

Деятельность преподавателя и студента. Совместный анализ индивидуального морфофункционального состояния организма, определение «сильных–слабых» сторон подготовленности, «проблемных зон» телосложения каждой студентки.

Деятельность студента. Работа под руководством преподавателя. Определение генотипа, массоростовых индексов (индекс Кетле, ИМТ, Брока), противоречия «желаемое–действительное», целеполагание («процесс–субъективный идеал»).

Частично–преобразующий этап

Деятельность преподавателя. Сочетание различных видов аэробики и силовых тренажеров с целью коррекции телосложения, объяснение и выполнение специальных упражнений для различных мышечных групп. Методы, средства и формы восстановления работоспособности студентов. Основные формы работы – аспектный контроль, коррекция, помощь в осуществлении самоконтроля.

Деятельность преподавателя и студента. Учет изменения ЧСС в процессе занятий, определение степени воздействия комплекса упражнений на занимающихся по внешним признакам утомления. Коррекция индивидуальных программ физического самосовершенствования.

Деятельность студента. Самостоятельная подготовка и проведение частей (фрагментов) занятий по аэробике, подбор музыкального

сопровождения. Самостоятельное планирование рационального режима дня, распределение бюджета свободного времени, рациона питания в зависимости от времени года, двигательной активности, самочувствия, социально–бытовых условий.

Этап самостоятельной творческой деятельности

Деятельность преподавателя. Повышает уровень своей профессиональной подготовки и качество учебных занятий, использует на занятиях новые комплексы упражнений и музыкальное сопровождение, объединяет в одно целое аэробный и силовой тренинг, использует велоэргометры и эллиптические тренажеры, тем самым повышает мотивацию к физкультурно–оздоровительным занятиям и интерес к физическому самосовершенствованию студенток, продолжает формирование ценностных ориентаций. Преобладающая форма работы – коррекция.

Деятельность преподавателя и студента. Анализируют использование средств закаливания, восстановление после физических нагрузок различной направленности, эффективность воздействия индивидуальных комплексов упражнений на физическую и функциональную подготовленность и телосложение, мер профилактики заболеваний и травматизма, самокоррекции психических состояний.

Деятельность студента. Самостоятельно разрабатывает индивидуальную программу физического самосовершенствования. Готовит и проводит презентацию основной части занятия со студентами младших курсов. Систематически поддерживает свою физическую и функциональную подготовленность, проводит коррекцию осанки и телосложения. На основе полученных знаний, умений и навыков решает проблемы, связанные с распределением бюджета свободного времени, обобщает данные самоконтроля, применяет теоретические знания с целью физической самоподготовки, овладевает способами поиска новых знаний, саморазвития, усваивает связи между научными знаниями, умениями, навыками на основе самообразования, физического самовоспитания.

В результате реализации программы интегративных занятий аэробикой студенты овладевают определенным объемом знаний, учатся решать проблемы распределения бюджета свободного времени, рационального питания, индивидуальной физической подготовки, учатся обобщать результаты самоконтроля морфофункционального состояния, применять теоретические знания на практике, овладевать методами поиска новых знаний, вводить новые знания, умения и навыки в область физического самовоспитания.

Заключение

Потребность в построении педагогической технологии актуализации физического самовоспитания студенческой молодёжи задается обозначившимися тенденциями гуманизации, дифференциации, экологичности социальных процессов, возвышающими функцию воспитания в структуре образовательных процессов и вызывающими необходимость нового прочтения понятия об образовании как синтезе процессов обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации индивида.

Модель физического самовоспитания учащегося является моделью психолого–педагогического взаимодействия педагога и обучающегося; она построена на идее актуализации, определяемой отношением перехода принципиальной возможности самовоспитания в действительность физического самовоспитания учащегося – в мотивированный, индивидуализированный и саморегулируемый процесс физического самоопределения, саморазвития, самосовершенствования.

Структурными компонентами организационно–педагогических условий формирования и сохранения здоровья и физического самовоспитания обучающихся выступают:

- формирование мотивов физического самовоспитания; освоения валеологических знаний, умений и навыков здорового стиля жизни; поддержания и развития физических кондиций;

- содержание учебно–тренировочных занятий по развитию и саморазвитию физической подготовленности, содержание пропагандистко–просветительской работы по формированию личностно–значимых ценностей здорового образа жизни;
- деятельность педагога по стимулированию саморазвития физической культуры личности;
- деятельность учащихся по саморазвитию и самоконтролю физической подготовки;
- педагогические средства (учебно–тренировочные упражнения, творческие задания, технические средства поддержания здоровья и развития физической кондиции);
- качество учебно–методического обеспечения, включающего в себя индивидуальные программы, учебные пособия, методические рекомендации.

В качестве базовых принципов, положенных в основу теории и практики физического самовоспитания студентов избираются:

- а) принцип развития как доминирующий принцип актуализации физического самовоспитания учащегося;
- б) принцип целостности как принцип взаимосвязи, взаимообусловленности и синтеза всех процессов, включенных в процесс физического образования учащегося;
- в) принцип субъектности, предполагающий диалектику процессов педагогического воздействия и педагогического взаимодействия педагога и обучающегося;
- г) принцип самоэффективности как принцип развития индивидуального своеобразия субъекта физического самовоспитания.

Гуманизация образовательной области «Физическая культура», обращение к мотивационно–потребностной сфере физического воспитания и самооздоровления, позволяют значительно увеличить двигательные возможности индивида, сформировать установки и устойчивые интересы к физическому самосовершенствованию и сохранению

здоровья, если: а) усилить внимание к формированию потребностей в здоровом образе (стиле) жизни, у всех участников образовательного процесса; б) обеспечить доступность необходимого минимума спортивно–оздоровительных услуг; в) осуществлять дифференциацию физической нагрузки в зависимости от подготовленности индивида; г) создать условия для введения элементов соревновательности в спортивно–оздоровительные программы подготовки студентов; д) обратить внимание на психологическое обеспечение и приобретение конкретных навыков осуществления процесса физического самосовершенствования и самооздоровления.

Список литературы:

1. Бальсевич В.К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека (методологический, экологический и организационный аспекты) // Теория и практика физической культуры.–1990.– №1. – С.22–26.
2. Быков В.С. Теория и практика актуализации физического самовоспитания школьников. Автореферат дисс. на соиск. уч. степени докт. пед. наук. – Челябинск, 1999. – 47с.
3. Лубышева Л.И. Концепция формирования физической культуры человека. – М.: ГЦОЛИФК, 1992. – 40 с.
4. Манжелей И.В. Педагогические модели физического воспитания: Учебное пособие. М.: Научно–издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта», 2005. 185 с.
5. Никифорова С.А. Интегративные занятия аэробикой как средство формирования здорового стиля жизни студенческой молодёжи. Автореферат дисс. на соиск. уч. степени докт. пед. наук – Тюмень, 2008. –22 с.
6. Столяров В.И. Проект «СпАрт» и новая комплексная система физкультурно–спортивной работы с целью духовного и физического оздоровления населения России (основные идеи и первые итоги реализации) // Теория и практика физической культуры. – 1993.– № 4. – С.10–14.
7. Щедрина А.Г. Педология – наука о детстве в формировании здорового образа жизни. – Новосибирск. Сибирский центр деловых технологий, 2010. – 220 с.

References:

1. Balsevich V. K. Physical training in the education of the culture of a healthy way of life (methodological, environmental and institutional aspects) // Theory and Practice of Physical kulturey.–1990.– №1. – S.22–26.

2. Bykov V. S. Theory and practice of physical self actualization students. The Abstract of diss. on soisk. uch. Doctor degree. ped. Sciences. – Chelyabinsk, 1999. – 47с.
3. Lubysheva L. I. The concept of formation of physical culture of man. – М.: GTSOLIFK, 1992. – 40 p.
4. Manzheley I. V. Pedagogical model of physical education: Textbook. М.: Research and Publishing Center "Theory and Practice of Physical Culture and Sport", 2005. – 185 p.
5. Nikiforova S. A. Integrative aerobic exercise as a means of healthy lifestyles student youth. The Abstract of diss. on soisk. uch. Doctor degree. ped. Sciences – Tyumen, 2008. – 22 p.
6. Stolyarov V. I. The project "Sparta" and a new integrated system of physical culture and sports activities for the purpose of spiritual and physical improvement of the population of Russia (the main ideas and results of the first) // Theory and Practice of Physical Culture. – 1993.– № 4. – S.10–14.
7. Shchedrina A. G. Pedagogy – the science of childhood in the formation of a healthy lifestyle. – Novosibirsk. Siberian center of business technology, 2010. – 220 p.

**ВЫЯВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ДЕТЕРМИНАНТ, СПОСОБСТВУЮЩИХ
УЛУЧШЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ
ПОКАЗАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
СТУДЕНТОВ С ПРОБЛЕМАМИ СЛУХА В СЕВЕРО-
ВОСТОЧНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

ЕГОРОВ П.Р.

РОССИЯ, СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. М.К. АММОСОВА

**IDENTIFICATION OF PSYCHO-PEDAGOGICAL
DETERMINANTS THAT CONTRIBUTE TO THE
IMPROVEMENT OF INDIVIDUAL INDICATORS OF
SOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS WITH
HEARING PROBLEMS IN THE NORTH-EASTERN
FEDERAL UNIVERSITY**

EGOROV P. R.

RUSSIA, NORTH-EAST FEDERAL UNIVERSITY NAMED M.K. AMMOSOV

Аннотация. В данной статье описывается краткий результат проведённого научного исследования по выявлению психолого-педагогических детерминант способствующих повышению индивидуальных показателей социальной адаптации студентов с проблемами слуха в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова. Автор приводит характеристики особенностей студентов с проблемами слуха, обучающихся в СВФУ им. М.К. Аммосова.

Ключевые слова: инклюзивное образование. Социальная адаптация. Студенты с особыми образовательными потребностями. Студенты с проблемами слуха. Адаптационный модуль.

Вуз сегодня становится не только социализирующим, но и социально-адаптирующим звеном для глухих студентов. Социальная адаптация в условиях вуза имеет для них огромное значение. От нее в немалой степени зависит успешность обучения и интеграция студентов с нарушениями слуха в среду слышащих. И, как следствие, это позволит им наравне со своими слышащими сверстниками получить конкурентоспособное инклюзивное профессиональное образование, и занять своё достойное место в обществе [1].

Цель данного исследования – выявление психолого-педагогических детерминант способствующих улучшению индивидуальных показателей социальной адаптации студентов с проблемами слуха в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова. Обеспечение доступа к качественному образованию студентов с проблемами слуха в условиях инклюзивного образования, необходимого для максимальной адаптации и полной социализации их в общество.

Задачами данного научного исследования в области высшего инклюзивного профессионального образования являются:

- организация инклюзивного высшего профессионального образования с учетом обеспечения максимальной возможности проявлять свои способности и склонности в инклюзивном профессиональном обучении и трудовой деятельности;
- определение с помощью адаптационных модулей объема индивидуальной коррекционно-развивающей помощи и

предоставление мер поддержки, адекватных потребностям студентов с особыми образовательными потребностями;

- создание специальных условий для освоения основных и дополнительных профессиональных программ с использованием дистанционных технологий (предоставление компьютерной и оргтехники, интернета, средств связи и программного обеспечения).

Об особенностях контингента лиц с проблемами слуха из числа студентов СВФУ им. М.К. Аммосова

В СВФУ им. М.К. Аммосова поступают наиболее подготовленные, из получивших среднее образование юношей и девушек с нарушенным слухом из различных улусов, районов и городов Республики Саха (Якутия). Перед любыми студентами, а тем более перед студентами с проблемами слуха, возникают трудности обучения в вузе, которые зависят от множества факторов:

- уровня общеобразовательной подготовки;
- степени нарушения слуха;
- владения навыками использования остатков слуха;
- уровня владения вербальными и невербальными формами общения;
- срока давности нарушения слуха;
- развития навыков самоподготовки и самоконтроля;
- наличия иных сенсорных нарушений.

О специфических особенностях студентов с проблемами слуха

Контингент студентов с проблемами слуха различается по полученному базовому образованию и по степени потери слуха. Данные по контингенту студентов с проблемами слуха представлены ниже.

Классификация контингента студентов по тугоухости и глухоты:

- Сенсоневральная тугоухость 1–2 ст. – 12 чел.
- Сенсоневральная тугоухость 2–3 ст. – 5 чел.
- Нейросенсорная тугоухость 3–4 ст. – 3 чел.
- Двусторонняя глухота – 10 чел.

- Кохлеарный имплант – 2 чел.

Распределение студентов по виду слухопротезирования:

- Моноурально – 12 чел.
- Бинаурально – 11 чел.
- Не используют – 7 чел.
- С кохлеарным имплантом – 2 чел.

Примечание: моноур – моноуральное протезирование (использование одного слухового аппарата), бинаур – бинауральное протезирование (использование двух слуховых аппаратов).

Социальное (семейное) положение:

- Полные семьи – 13
- Сироты – 0
- Неполные семьи – 8
- Родители-пенсионеры – 11
- Родители-инвалиды – 0

В таблице №1 приведены диагнозы заболеваемости студентов с нарушениями слуха.

Таблица №1

Группы	Количество студентов	Инвалиды
Негнойный средний отит	2	1
Хронический туботимпанальный гнойный средний отит (мезотимпалит)	8	–
Другие хронические отиты	6	1
Кондуктивная потеря слуха, односторонняя	2	1
Нейросенсорная потеря слуха, двусторонняя	13	8
Болезни слухового нерва	2	2

В таблице №2 приведён список подразделений СВФУ, в которых обучаются студенты с проблемами слуха.

Таблица №2

Название институтов и факультетов	Количество студентов
Горный институт	2
Медицинский институт	2
Институт математики и информатики	5
Технический институт (филиал) СВФУ в г. Нерюнгри	1
Юридический факультет	1
Исторический факультет	3
Институт языков и культуры народов Северо-Востока РФ	2
Филологический факультет	1
Институт естественных наук	2
Физико-технический институт	2
Инженерно-технический институт	2
Институт физической культуры и спорта	6
Технологический институт	1
Педагогический институт	2

В Северо-Восточном Федеральном университете на данный момент обучаются 32 студента с различными нарушениями слуха. В данном исследовании изучались психолого-педагогические особенности развития личности студента с особыми образовательными потребностями; выявлялись социально-педагогические условия и критерии интеграции студентов с проблемами слуха в социум; разработаны соответствующие тесты.

В течение года проведены наблюдения и собеседования со студентами с проблемами слуха: для ответа на ряд вопросов, касающихся взаимосвязи различных физических лиц, устная беседа с научными руководителями и преподавателями. Попросили студентов ответить на интересующие вопросы и получать достоверную информацию о данном человеке.

Нами выбраны для проведения тестов следующие вопросы:

- Интерес к выбранной профессии";
- Почему выбрали этот ВУЗ?";
- О своих планах после окончания ВУЗа";
- Оценка отношений с сокурсниками";
- Переход в другую группу, по каким причинам?";
- Отношения с преподавателями";

- Легко ли Вы адаптируетесь в новом коллективе?";
- Ваша самооценка";
- Анкета. "Какие трудности встречаются студенты с нарушениями слуха?"

В тестировании приняли участие все 32 студента с проблемами слуха, обучающиеся в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова на данный момент. Это составило 100%, из них 18 юношей (56%) и 14 девушек (43%).

Студенты с проблемами слуха обучаются в разных учебных подразделениях СВФУ. Они не обучаются по специальным учебным программам, не имеют специального технически оборудованного помещения для занятий. Им приходится учиться инклюзивно на общих основаниях наряду со здоровыми студентами без привилегий. Некоторые студенты имеют индивидуальные слуховые аппараты, которые они получают от фонда социального страхования как инвалиды, один раз в пять лет. Эти слуховые аппараты устаревают, что естественно создает определённые трудности в учебе. Студенты через электронные носители получают задания и могут заниматься самостоятельно [2].

Обучение в инклюзивной группе предъявляет с одной стороны, повышенные требования к студентам данной категории, а с другой – требует от преподавателей поиска новых педагогических подходов для более эффективного их обучения.

Целью данного исследования явилось проведение анализа характера адаптации студентов с проблемами слуха, выявление психолого-педагогических детерминант способствующих улучшению индивидуальных показателей их социальной адаптации в вузовскую среду.

По степени снижения слуха студенты с проблемами слуха имеют разные группы глухоты или степень тугоухости (у слабослышащих). Значительное число студентов являются слабослышащими, их 19 чел. (59%). Из 32 студентов всего 13 человек являются инвалидами 3 группы, что составляет 41% от общего числа студентов.

Первой задачей анкетирования явилось изучение того, по каким каналам взаимодействия с действительностью происходит формирование выбора профессии.

На вопрос, касающийся "*Интереса к выбранной профессии*" мы выяснили, что 15% (5 чел.) студента узнали про тот или иной вуз от учителей, у 12% (4 чел.) студентов интерес возник самостоятельно. В дополнительной беседе они сообщили, что они читали об этом в прессе, в частности в журнале "В едином строю" 21% (7 чел.). Узнали в Интернете – 0% (0 чел.).

25% (8 чел.) посоветовали родители сделать такой выбор, родственники и знакомые – 12% (4 чел.), друзья – 12% (4 чел.).

Приходится сожалеть о том, что учителя коррекционных школ принимают пассивное участие в профессиональной ориентации обучающихся с проблемами слуха. Мало рассказывают учащимся о том, где в России сегодня можно получить образование и какое, так как возможности получения высшего инклюзивного профессионального образования лицами с проблемами слуха сегодня более широки, чем 10–15 лет назад.

На процесс адаптации студентов с проблемами слуха к вузовской среде влияют не только объективные, но и субъективные факторы, психологическая готовность к обучению в высшем учебном заведении, приспособляемость к новому коллективу, специфика общения с новыми людьми. Рассмотрим ответы опрошенных на следующие вопросы.

На вопрос: "*Почему Вы выбрали этот вуз?*" 9% (3 чел.) ответили, что они хотят получить высшее образование. Этот факт подчеркивает, что люди с проблемами слуха хотят получить высшее образование. На приобретение новых интересных знаний указали 15% (5 чел.), возможность развить свои способности 6% (2 чел.). У них есть возможность принести людям пользу, это 18% (6 чел.), а при дополнительном анализе выяснили, что такой выбор сделали в основном студенты ИФК, они сообщили, что хотели бы работать в качестве педагога-тренера, приносить пользу детям с проблемами слуха, хотели бы расширить их кругозор, обучить их речи.

9% (3 чел.) указали на возможность общения с людьми, 3% (1 чел.) указали на творческий характер труда. 9% (3 чел.) считают, что в университете они получают возможность для своего развития. 28% (9 чел.) считают, что человек должен быть активным в своём образовании, заниматься самообразованием, получая в университете только основы знаний по будущей профессии. 3% (1 чел.) учатся с удовольствием. 9% (3 чел.) учатся для того, чтобы получить диплом, а не знания.

О своих планах после окончания университета 18% (6 чел.) считают, что это слишком далекая перспектива и не думают об этом. 46% (15 чел.) понимают, что, если будут высококлассными специалистами, всегда им найдется работа и неплохой заработок, 34% (11 чел.) считают, что всё зависит от социально-политической ситуации в стране.

При оценке своих отношений с сокурсниками в своей учебной группе, выбрали по два варианта ответа, 12% (4 чел.) дружат со всеми однокурсниками или ко всем хорошо относятся, 25% (8 чел.) дружат только с частью ребят. 15% (5 чел.) студентов с проблемами слуха чувствуют себя защищенными и довольными своим статусом, 43% (14 чел.) все же иногда остаются непонятыми при общем положительном фоне, 12% (4 чел.) считают, что они не видели нигде лучших отношений как в своей группе; и 41% (13 чел.) считают, что отношения в их группе могли бы быть добрее и человечнее. Только 15% (5 чел.) считают, что отношения не доброжелательные.

Если бы им была предоставлена возможность перехода в другую группу слышащих, то 15% (5 чел.) не видят никакой разницы, 37% (12 чел.) остались бы в своей группе, и 31% (10 чел.) скорее бы остались в своей группе, так как неизвестно, что их ждет в другой группе; и очень хотели перейти другую группу 15% (5 чел.).

При оценке своих отношений с преподавателями ответили, 21% (7 чел.) что в преподавателях их интересует только их профессионализм, а свои проблемы решают сами. У 31% (10 чел.) студентов есть преподаватели, с которыми они могли бы поделиться своими проблемами, и мнение которых им было бы интересно, 28% (9 чел.) считают, что преподаватели

могли бы быть более человечны и доброжелательны. 18% (6 чел.) считают, что отношения между студентами и преподавателями не должны ограничиваться только формальной сферой обучения.

Таким образом, процесс социальной адаптации студентов с проблемами слуха проходит те же стадии, что и у здоровых студентов. Но в отличие от своих здоровых однокурсников, студентам с проблемами слуха приходится больше стараться и прикладывать усилий для достижения результатов. Несмотря на встречающиеся трудности и недостаточное количество адаптированных систем обучения, студенты с проблемами слуха довольны получаемой специальностью и готовы продолжать обучение [3].

По первому устному опросу: "*с какими трудностями встречаются студенты с проблемами слуха в условиях вуза?*" выявлены такие трудности:

1. Уровень развития речи и возможности к абстрагированию понятий невысокие. Наряду с бедностью словаря наблюдается употребление слов в не правильном значении, грамматический строй предложений нарушается.
2. Во время лекции не успевают слушать лектора, тем более записывать лекцию.
3. У слабослышащих студентов наблюдаются такие характерные черты как нетерпимость, вспыльчивость, чувство неполноценности и низкая самооценка.
4. Трудности в общении со сверстниками, с преподавателями, с окружающими.

Вопросы к анкете "*Легко ли вы адаптируетесь в новом коллективе?*"

1. Вы меняете выражение лица, чтобы никто не догадывался о вашем настроении:

- а) да, часто;
- б) редко;
- в) не изменяю вообще.

2. Если вы потерялись в незнакомом районе, вы:
 - а) тут же будете расспрашивать окружающих, как выбраться к нужному месту;
 - б) станете изучать схему или карту места, где находитесь;
 - в) будете вспоминать, как вы очутились здесь, чтобы самостоятельно выбраться.

3. В детстве вы:
 - а) легко подчинялись заведенному порядку;
 - б) с трудом подчинялись заданному распорядку;
 - в) старались всячески нарушать установленный распорядок и стремились к автономии.

4. Оказываясь в новом месте, вы:
 - а) в первую очередь стараетесь узнать о том, какое поведение здесь приветствуется, и следуете этому;
 - б) долго оглядываетесь по сторонам и с трудом привыкаете к новой обстановке;
 - в) незамедлительно начинаете реализовать свои намеченные планы.

5. Лучший способ узнать о деловых качествах человека – это:
 - а) понаблюдать за ним;
 - б) собрать сплетни недоброжелателей;
 - в) ознакомиться с его достижениями на работе.

6. Чтобы расположить к себе человека, следует:
 - а) беседовать с ним о том, к чему он проявляет интерес;
 - б) поносить его врагом;
 - в) рассказывать ему о своих последних достижениях.

7. Если кто-то из коллег повышает на вас голос, вы:
 - а) стараетесь выразить ему сочувствие по поводу его дурного настроения;

- б) требуете, чтобы он общался с вами надлежащим образом;
- в) тоже срываетесь на него.

8. Если милая сотрудница постоянно обращается к вам с просьбами в тот момент, когда вы особенно заняты, вы:

- а) просите ее подождать, пока завершите дело;
- б) оставляете своё занятие и стараетесь ей тут же помочь;
- в) сокрушаетесь, что она всегда говорит вам "под руку".

9. Если кто-то из коллег перебивает вас, когда вы рассказываете нечто для вас важное, вы:

- а) говорите "да, да" и продолжаете повествование;
- б) замечаете, что он ведет себя бестактно;
- в) обиженно замолкаете.

10. Относите ли вы к тем людям, которые в любой группе находят сильного покровителя?

- а) да;
- б) не знаю;
- в) нет.

11. Вы, как правило:

- а) держите наготове анекдот, чтобы повеселить сослуживцев;
- б) чувствуете неловкость, когда вам требуется кого-то развлечь;
- в) сосредоточены на своих делах, даже когда приходится с кем-то общаться.

12. Вы готовы слушать и признавать:

- а) советы самых разных людей;
- б) только советы авторитетов;
- в) только информацию, проверенную на собственном опыте.

13. Вы:

- а) помните дни рождения всех людей, с которыми работаете;

- б) вспоминаете, когда вам напоминают;
- в) не всегда помните и о своём дне рождения.

14. Вы:

- а) с удовольствием участвуете во всех совместных культурных акциях сослуживцев;
- б) не очень любите совместные чаепития;
- в) не любите участвовать в чаепитиях с сослуживцами и всячески стараетесь избегать.

15. Вы:

- а) с радостью беретесь за новое;
- б) испытываете неуверенность и сомнения, если вам поручают новый фронт работы;
- в) не любите перемен и предпочитаете заниматься старым делом.

Подсчет очков. За каждый ответ "а" прибавьте себе 2 очка; за каждый ответ "б" – 1 очко; за ответ "в" не прибавляйте ничего.

Если вы набрали **20 и более очков**, то вы достаточно легко и быстро умеете адаптироваться в новых ситуациях за счет активности и заинтересованности по отношению к окружающим. Вы умеете наладить дружественные отношения, не теряя уважения и самоуважения. С вами легко. При этом вы не дадите себя в обиду.

Если вы набрали **от 10 до 19 очков**, то вам бывает нелегко, когда приходится завоевывать авторитет в новом коллективе. Вас часто мучают сомнения, вы не всегда знаете, как следует поступить в трудной или конфликтной ситуации. Подчас вы не даете себе труда проявить чуть больше внимания к окружающим, а иногда вы можете забыть о собственных интересах, слишком "погрузившись" в чужие проблемы. Бывает. Что вы не справляетесь со своими эмоциями и можете обидеть окружающих резким обращением. Старайтесь чаще анализировать ситуацию и сочетать заботу о себе с вниманием к людям.

Если количество очков составляет **не менее 10-ти**, то, вероятно, вы испытываете затруднения при адаптации в новом коллективе. Вам сложно произвести впечатление на окружающих, тем более что вы этим и не очень-то озабочены. Вам легче работать в одиночку. Вам не нравится подчиняться и искать возможность подстраиваться под других, даже если от этого будет зависеть ваша карьера.

Результаты проведенного исследования

Большинство студентов набрали не менее 10-ти баллов (24 студента), 4 студента набрали от 10 до 19 баллов и 4 студента набрали 20 и более баллов. Проведенное исследование ещё раз подтверждает, что большинство студентов с проблемами слуха испытывают значительные затруднения при адаптации в новом коллективе.

Список литературы:

1. Егоров, П.Р. Создание специальных условий обучения студентов с особыми образовательными потребностями // Гуманитарное образование как императив развития гражданского общества. Сборник научно-методических материалов международного научно-образовательного форума СВФУ «Education, forward! – II». г. Якутск, 23–28 июня 2014 года. Вып. 2. – Киров: МЦНИП, 2014. – 1527 с. – С. 1076–1086.
2. Егоров, П.Р. Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2014. – № 4. – С. 209–211.
3. Егоров, П.Р. Психологические аспекты внедрения непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями // Теория и практика современной науки: Материалы XIII международной научно-практической конференции 2–3 апреля 2014 г. – Москва, 2014. – С. 166–173.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

НЕДОСЕКА О.Н., ТАРАСОВА С.М.

РОССИЯ, МУРМАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

PROFESSIONAL COMPETENCE AS A FACTOR OF SOCIAL ADAPTATION TO THE TEACHING ACTIVITIES IN THE EDUCATION MODERNIZATION

NEDOSEKA O.N., TARASOVA S.M.

RUSSIA, MURMANSK STATE HUMANITIES UNIVERSITY

Аннотация. В статье рассматривается проблема социальной адаптации педагогов к профессиональной деятельности в условиях модернизации образования. Профессиональная компетентность выступает одним из наиболее значимых факторов, способствующих социальной адаптации к профессии.

Ключевые слова: социальная адаптация, социальная адаптация в профессии, профессиональная компетентность.

Abstract. This article considers the problem of social adaptation of teachers to the professional activity in the modernization of education. Professional competence is one of the most significant factors contributing to the social adaptation of the profession.

Keywords: social adaptation, social adaptation in the profession, professional competence.

Направленность государственной политики в области модернизации образования определяется насущной потребностью современного общества в качественно подготовленных специалистах, обладающих высоким уровнем социальной адаптации к профессии, которая в свою очередь выступает важным составным элементом системы кадровой политики и является регулятором связи между системой образования и практической деятельностью. Социальная адаптация к профессиональной деятельности одна из наиболее значимых составляющих в профессиональном росте специалиста, представляет собой процесс приспособления личности к профессии, процесс привыкания к профессиональным условиям и требованиям, к структуре и содержанию профессиональной деятельности, к определенной профессиональной группе. Причем успешной адаптацию можно считать лишь в том случае, если субъект не только усвоил определенные профессиональные нормы, но и получил возможность для самореализации, для саморазвития и творчества. Однако следует отметить, что процесс модернизации приводит к усложнению социально-психологических условий педагогической деятельности и создает определенные трудности социальной адаптации педагогов к выполнению профессиональных функций. Данную проблему можно обозначить через возникшие противоречия между:

- насущной потребностью современного общества в качественно подготовленных специалистах, обладающих высоким уровнем социальной адаптации к профессиональной деятельности и отсутствием единого подхода к этой проблеме в психолого-педагогической науке и практике;
- политикой государства в области модернизации образования и практикой функционирования образовательных организаций, обеспечивающих социальную адаптацию педагогов;
- существующими нормативно-правовыми документами (стандарты третьего поколения), касающимися модернизации образования и готовностью педагогических работников руководствоваться ими;

- изменениями в области профессионального образования и их отражениями в содержании программ повышения квалификации педагогических работников.

Основная задача модернизации образования направлена на обеспечение регионального рынка труда качественными кадрами в соответствии с потребностями современного государства, общества и конкретной личности, обеспечение непрерывного улучшения качества реализуемых услуг и др. Вместе с этим, наблюдается высокая степень сопротивления изменениям со стороны управленческого корпуса и педагогического сообщества. Это приводит к тому, что отток специалистов из системы образования негативно сказывается на качестве услуг, на имидже образовательных организаций и обществе в целом.

Исследование факторов социальной адаптации педагогов в условиях модернизации образования позволит выявить и определить особенности психологического сопровождения специалистов образовательных учреждений в адаптационный период. Профессиональная компетентность является одним из ведущих факторов, обеспечивающих успешную социальную адаптацию педагогов образовательных учреждений к профессиональной деятельности.

Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм [5].

В исследовании Гуриной Р.В. выделены следующие критерии профессиональной компетентности педагога:

- адаптация к профессиональной деятельности, которая влечет за собой перестройку познавательной, мотивационно-ценностной и эмоционально-волевой сфер личности и определяет скорость этой перестройки;
- реализация ценностных ожиданий, которая отражает мотивационно-ценностный компонент компетентности;

- наличие проблем в производственном процессе и особенности поведения в ситуациях преодоления трудностей [1].

Одно из основных мест среди этих критериев отводится процессу адаптации к профессиональной деятельности, предполагающему соответствие между особенностями личности и требованиями, предъявляемыми к определенной деятельности. Считаем возможным использовать приведенные критерии профессиональной компетентности к задачам оценки профессионализма педагога, что позволяет определить исследовательскую цель.

Цель – исследование профессиональной компетентности как фактора социальной адаптации педагогов к профессиональной деятельности в условиях модернизации образования.

Гипотеза исследования:

Чем выше уровень профессиональной компетентности, тем выше адаптивный потенциал личности к профессиональной деятельности.

Поставленные в работе задачи и проверка гипотезы были реализованы с помощью следующих методов исследования:

1. Диагностические (анкетирование, индивидуальные и групповые беседы);
2. Статистические (обработки полученных результатов (SPSS, Excel)).

В исследовании приняли участие воспитатели дошкольных образовательных учреждений г. Мурманска в количестве 140 человек.

Выбор дошкольных учреждений производился не случайно, по ряду значимых факторов для эффективного осуществления исследования. Ведь суть выборочного метода заключается в том, чтобы по свойствам части (сделанной выборки) определить характеристики целого (генеральной совокупности). Репрезентативной выборкой считается та выборочная совокупность, основные характеристики которой совпадают с такими же характеристиками генеральной совокупности.

Выбранные дошкольные образовательные учреждения имеют общие показатели, необходимы для выборочной совокупности, что обеспечивает репрезентативность выборки, а именно:

- равные требования, предъявляемые к специалисту данной профессии;
- подведомственность;
- одинаковый режим работы и условия деятельности специалистов;
- сходные стрессовые факторы;
- схожие финансовые ресурсы (общая система оплаты труда и сходная заработная плата);
- контингент воспитанников;
- трудовые и материально-технические ресурсы и пр.

Экспериментальное исследование включало в себя два этапа.

Первый этап – поисковый. В ходе него с воспитателями дошкольных образовательных учреждений проводилась свободная беседа, с целью выявления основных проблем социальной адаптации к профессиональной деятельности. Благодаря беседе удалось определить основные показатели социальной адаптации педагогов дошкольных образовательных учреждений по выделенному фактору. Данные показатели были включены в разработанную авторскую анкету.

Таким образом, в анкете рассматривался основной фактор (профессиональная компетентность), определяющий особенности социальной адаптации педагогов в профессиональной деятельности. Структура анкеты была представлена основными показателями социальной адаптации и каждому из этих показателей соответствуют свои переменные и индикаторы.

Фактор	Показатель / Переменная	Индикатор
Профессиональная компетентность педагога.	профессиональные умения и способности педагога; личностные качества педагога; представление о себе как о хорошем специалисте; рефлексия;	1.1 степень значимости 1.2. степень значимости 1.3. наличие 1.4. наличие, степень значимости

В результате кластерного анализа, проведенного анкетного опроса были выделены две группы респондентов.

Первая группа «Группа, имеющая сформированное позитивное отношение к профессии» отличается следующими характеристиками:

- более позитивно настроенные педагоги;
- педагоги удовлетворены полученным образованием;
- меньше разочаровались в выбранной специальности;
- осознанно осуществили выбор будущей профессии и были осведомлены об особенностях выбранной специальности, готовы к встрече с трудностями в процессе трудовой деятельности;
- педагоги готовы выбрать специальность повторно, им нравится выбранная профессия, интересно работать по выбранной специальности.

Вторая группа «Группа, имеющая несформированное отношение к профессии»:

- педагоги не удовлетворены полученным образованием;
- больше разочаровались в выбранной специальности;
- не были осведомлены об особенностях выбранной специальности, знакомились со специальностью непосредственно в процессе обучения и прохождения производственной практики;
- неуверенность в том, что им нравится выбранная специальность и что они повторили бы свой выбор.

Основными показателями профессиональной компетентности выступают: наличие профессиональных умений и способностей, необходимых педагогу; наличие профессионально значимых личностных качеств; коммуникативные навыки и рефлексия (С.А. Дружилов, Л.М. Митина).

Респондентам необходимо было проранжировать по степени значимости профессиональные умения и способности, которыми должен обладать педагог.

Наименее значимыми, по мнению опрошенных, оказались экспрессивные и суггестивные способности, а наиболее важными – коммуникативные. От уровня развития этих способностей зависит успешность работы педагога с детьми, легкость установления контактов со всеми участниками педагогического процесса, а также функция эмоционального заряжения, возбуждения интереса, побуждение к совместной деятельности.

Таблица 1 – Показатели выборов респондентов по профессиональным умениям, необходимым педагогам

Профессиональные умения необходимые педагогам	Кластер			
	1	2	3	4
организаторскими	3,2	2,4	4,1	2,4
суггестивными	5,9	6,2	5,1	3,4
креативными	3,6	3,4	1,7	5,9
дидактическими	4,7	2,6	5,3	3,1
экспрессивными	6,1	5,8	2,4	6,1
коммуникативными	1,7	2,1	3,9	2,4
прогностическими	2,9	5,3	4,6	4,6

В таблице 1 представлены различные представления в оценке профессиональных умений, которые существуют у специалистов по поводу необходимых педагогу профессиональных умений и способностей. Проведенный кластерный анализ позволил разделить респондентов на четыре группы.

Первая группа респондентов ставит на первое место коммуникативные способности, затем прогностические, потом организаторские, полагая, что современному педагогу для качественного выполнения своих профессиональных функций первоначально необходимо уметь налаживать контакт с окружающими, прогнозировать свою деятельность и правильно строить образовательный процесс.

Вторая группа, по аналогии с первой, ведущими считает коммуникативные и организаторские способности, но важное место отводит и дидактическим, которые определяют способности передавать детям учебный материал, делая его доступным, ясным и понятным, вызывать интерес, возбуждать у детей активную самостоятельную мысль, считая их необходимыми для настоящего педагога.

Третья группа (самая малочисленная) и имеющая наиболее сильные различия по сравнению с остальными группами, отводит первое место креативным способностям. Можно предположить, что респонденты считают профессию педагога творческой, а, следовательно, она должна побуждать к преобразующей деятельности в учебно-воспитательном процессе и к нестандартным решениям, способствующим развитию личности.

Четвертая группа, по сравнению с другими, важными считает суггестивные способности, ведь именно благодаря им, у педагога появляется возможность непосредственного эмоционально – волевого влияния на детей.

Таким образом, по мнению респондентов наиболее важными способностями для педагога являются коммуникативные и организаторские.

На вопрос «Соответствуют ли Ваши профессиональные умения требованиям выбранной профессии» мы получили следующие результаты.

Около 86,4% утвердительно отвечают на этот вопрос, считая, что обладают соответствующими профессиональными умениями, что это способствует успешному вхождению в профессию и выполнению профессиональных обязанностей. 12% полагают, что «Скорее нет, чем да» и только 1,6% респондентов не находят у себя нужных профессиональных умений.

Понимание собственного соответствия выбранной профессии – очень важный этап на пути социальной адаптации к профессиональной деятельности. Познание тех специфических требований, которые предъявляются к педагогу, его деятельности, оценка его знаний, умений и качеств, определяют степень соответствия требованиям профессии и составляют основу саморазвития личности педагога и его профессиональной деятельности.

Затем испытуемым предлагалось расставить по степени значимости личностные качества, без которых не может обойтись ни один специалист педагогического профиля.

Таблица 2 – Показатели выборов респондентов по личностным свойствам, необходимым педагогам

Личностные свойства необходимые педагогам	Кластер		
	1	2	3
педагогический оптимизм	4,0	5,9	2,3
педагогический такт	4,1	2,7	2,9
активность	4,5	3,7	3,7
самостоятельность	3,8	5,0	4,4
рефлексия	5,8	2,9	3,9
внимательность	2,9	2,9	4,9
открытость	2,7	4,9	5,8
%	25,3	43,1	31,6

Благодаря кластерному анализу, представленному в таблице 2, нам удалось выявить три группы респондентов. Представители первой группы (25,3%) главными свойствами личности педагога считают открытость и внимательность, затем самостоятельность и педагогический такт. Вторая группа (самая многочисленная – 43,1%) ведущую роль отводят педагогическому такту, а потом рефлексии и внимательности, и наконец, представители третьей группы основными качествами педагога видят педагогический оптимизм и педагогический такт.

Рассуждая о наличии данных личностных качеств у себя как специалиста, респонденты показали: 25,3% опрошенных пришли к выводу, что обладают необходимыми личностными качествами в полной мере. 67,4% респондентов ответили «скорее да, чем нет», 5,3% - «скорее нет, чем да» и 2,1% - «нет».

В общей сложности 92,7% респондентов, по их мнению, обладают необходимыми личностными качествами педагога, делающими их готовыми к выполнению профессиональной деятельности.

Коммуникативная компетентность - это способность целенаправленно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации для

решения задач психологического общения и предполагает развитие способностей понимать себя и других людей, способностей быть понятным другим людям и соблюдать нормы общения.

Показателями коммуникативной компетентности выступают: коммуникативные умения, выбранный стиль общения в педагогическом процессе и суггестивные свойства личности (Л.М. Митина).

Респондентам предлагалось по степени значимости проранжировать коммуникативные умения, которыми должен обладать педагог. Выбор респондентов отражен в таблице 3.

Таблица 3 – Показатели выборов респондентов по коммуникативным умениям, необходимым педагогам

Коммуникативные умения необходимые педагогам	Кластер		
	1	2	3
знание иностранных языков	4,5	3,6	4,7
высокий уровень культуры речи	3,3	2,1	2,7
возможность успешно позиционировать себя как субъекта общения	3,0	2,0	2,7
наличие навыков невербального общения	1,3	2,9	3,5
умение общаться на различных уровнях, в различных организационных формах	2,9	4,3	1,5
%	25,7	22,3	52,0

Кластерный анализ позволил разделить респондентов на три группы. Первая группа (25,7%) в качестве основного коммуникативного умения выделяет наличие навыков невербального общения и лишь потом – умение общаться на различных уровнях и в различных организационных формах. Таким образом, около четверти педагогов полагают, что использование невербального поведения и невербальной коммуникации в качестве главного средства передачи информации и организации взаимодействия, является более важным, чем речевое общение.

Вторая группа (22,3%) респондентов считает, что гораздо важнее наличие возможности успешно позиционировать себя как субъекта общения и наличие у педагога высокого уровня культуры.

Третья группа (52%) главным коммуникативным умением считает умение общаться на различных уровнях в различных организационных формах, ведь педагогу необходимо взаимодействовать со всеми участниками педагогического процесса, в различных ситуациях и сферах, а это требует умения найти правильный подход, установить целесообразные взаимоотношения. Следующие позиции занимают такие же выборы, как и во второй группе.

Затем педагогическим работникам предлагалось оценить, какой стиль общения будет наиболее эффективен в педагогической среде.

Около 37% считают, что самым эффективным является демократический стиль общения, с элементами авторитарного. Именно этот стиль помогает, по их мнению, лучше устанавливать контакт и располагать к себе детей. В тоже время, когда этого требует ситуация необходимо проявить твердость, взять инициативу в свои руки. 35,1% полагают, что демократический стиль «дает детям достаточно свободы, стимулирует их креативность». 22% определяют демократический как стиль с элементами либерального, чтобы «дать детям больше свободы и возможности проявить самостоятельность». И, наконец, по 2,1% испытуемых предпочли авторитарный и 1% либеральный стили. 2,6% респондентов затруднились ответить на этот вопрос.

Еще одним важным элементом, определяющим уровень профессиональной компетенции педагога, который будет способствовать социальной адаптации к профессиональной деятельности, выступает умение брать на себя ответственность и принимать решения в сложных профессиональных ситуациях. Среди опрошенных 34,6% пришли к выводу, что умеют это делать, 52,9% ответили «скорее да, чем нет», 9,9% - «скорее нет, чем да» и 2,6% признались в том, что брать на себя ответственность не умеют.

По мнению Л.М. Митиной, овладение качественными коммуникативными педагогическими способностями обеспечивается за счет суггестивных свойств личности или способности к внушению. Суггестивные умения - необходимый компонент профессиональной подготовки учителя, поэтому

современный педагог нуждается в умениях профессионально грамотного воздействия на личность ребенка.

Исходя из этого, следующий вопрос анкеты был направлен на определение суггестивных умений у педагогических работников.

72,1% респондентов, по их мнению, обладают суггестивными приемами, а около 28% респондентов в себе таких качеств не замечали. Такие результаты могут быть связаны и с тем, что многие респонденты затруднялись дать определение суггестивным способностям. Несмотря на то, что в вопросе давались пояснения, многие из них спрашивали о значении данного слова «суггестия».

Еще одним важным профессиональным качеством современного педагога можно считать рефлексивность (М.Т. Громкова, Л.М. Митина, А.А. Реан, Г.И. Щукина). Во многом успешность педагогической деятельности обуславливается именно умением взглянуть на себя со стороны.

Около 36,2% опрошенных ответили на этот вопрос однозначно утвердительно. Эти респонденты оказались способны к самоанализу, самоосмыслению и переосмыслению своей деятельности, чувств и поступков. 55,3% достаточно убеждены, что могут проявлять рефлексивные качества. А 8,5% респондентов не считают себя рефлексивными людьми, что может затруднять процесс взаимодействия с субъектами профессиональной деятельности.

Вопрос о том, считают ли педагоги себя хорошими специалистами, позволил нам получить следующие результаты.

Однозначно хорошими специалистами себя считают лишь 15% опрошенных, 66% считают себя скорее хорошими специалистами и около 20% респондентов сомневаются в себе как в специалисте.

Таблица 4 – Факторный анализ закономерностей профессиональной оценки педагогов

	факторы		
	1	2	3
Способность брать на себя ответственность и принимать решения в сложных профессиональных ситуациях	0,72		
Умение регулировать конфликты ненасильственным путем	0,71		
Обладание суггестивными приемами	0,70		
Считаете ли Вы себя рефлексивным человеком		0,91	
Считаете ли Вы себя хорошим специалистом			0,99
Считаете ли Вы себя разносторонне развитым человеком, имеющим знания не только в области своей профессиональной деятельности	0,66		

Этому можно найти объяснение (см. таблицу 4). Проведенный факторный анализ позволил выделить латентные переменные, которые по одной закономерности оцениваются респондентами. Фактор 1 – личностные характеристики, необходимые хорошему специалисту. Фактор 2 – мнение педагогов о себе как о рефлексивном человеке. Фактор 3 – мнение педагогов о себе как о хорошем специалисте.

Данный анализ показывает, что фактор (1) объединяет такие личностные характеристики, которые педагоги оценивают по общей закономерности, однако эти переменные не коррелируют с переменной, где педагогические работники признавали себя хорошими специалистами, а выделяется в отдельный фактор (3). Можно сделать вывод, что наличие выделенных характеристик (возможность принимать решения, регулировать конфликты, обладание суггестивными способностями, разносторонняя деятельность) не признается респондентами как необходимые качества для того, чтобы стать хорошим специалистом. Аналогичная ситуация с наличием рефлексивных способностей, которые выделились в отдельный фактор.

Показатели (0,72; 0,66) – это сила корреляции переменной с фактором, достаточно высокой считается корреляция с 0,5.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- Наиболее значимыми профессиональными способностями для педагога, по мнению респондентов, выступают коммуникативные и организаторские способности. Большинство опрошенных (86,4%) полагают, что в полной мере обладают этими способностями. Наиболее важными коммуникативными навыками респонденты считают умение общаться на разных уровнях и в различных организационных формах, а также высокий уровень культуры речи педагога.
- Наиболее важными личностными качествами педагога определены: педагогический такт, рефлексия и педагогический оптимизм. Кроме того 92,7% респондентов считают, что имеют в распоряжении все эти качества, а следовательно готовы к успешному выполнению профессиональных обязанностей.
- Пятая часть всех респондентов испытывают сомнения по поводу того, являются ли они хорошими специалистами. И следует отметить, что проведенное нами исследование показало, что общепринятые личностные качества педагога не воспринимаются респондентами как необходимые для того, чтобы стать хорошим специалистом.

Таким образом, определяя и структурируя психолого-педагогические условия для успешной социальной адаптации педагогов к профессиональной педагогической деятельности, образовательное учреждение может способствовать скорейшему вхождению и приспособлению специалистов к профессии, помогать формировать их ключевые, профессиональные компетенции, способствовать развитию самосознания, установлению адекватных социальных связей и помогать в борьбе с трудностями в будущей профессиональной деятельности, если:

- в процесс профессиональной переподготовки педагогов будут включены такие учебные программы, которые усилены профессионально-ориентированным содержанием, и которые в своей основе будут ориентированы на методы активного социально-психологического обучения;

- будет осуществляться комплексное психолого-педагогическое сопровождение специалистов в адаптационный период;
- будут формироваться профессиональные компетентности педагогов посредством методов активного социально-психологического обучения (тренинги, кейс-стади, контекстное обучение и пр.).

Список литературы:

1. Гурина, Р. В. Как измерить профессиональную компетентность? [Текст] / Высшее образование в России. – 2008. - №10. – С. 82-89.
2. Дружилов, С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход [Текст] / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. – 2005. – №8. – С. 26-44.
3. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. - 2005. - № 4. - С. 23-30.
4. Реан, А. А. Психология адаптации личности [Текст] /А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 408 с.
5. Слостенин, В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя [Текст] / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко // Современная педагогика. – 2001. – № 10. – С. 79-84.

References:

1. Gurina R. V. How to measure the professional competence? [Text] / Higher education in Russia. - 2008. - №10. - P. 82-89.
2. Druzhilov S. A. Professional competence and professionalism of the teacher: a psychological approach [Text] / S.A. Druzhilov // Siberia. Philosophy. Education. - Scientific and journalistic almanac: Novokuznetsk. - 2005. - №8. - P. 26-44.
3. Zeer E. F. Competence approach to the modernization of vocational education [Text] / E. Zeer, E. Symanyuk // Higher education in Russia. - 2005. - № 4. - P. 23-30.
4. Rean A. A. Psychology of personality adaptation [Text] /A.A. Rean, A.R. Kudashev, A.A. Baranov. - SPb. : Prime-EVROZNAK, 2008. – p. 408.
5. Slastenin V.A. professional and pedagogical preparation of future teachers [Text] / V.A. Slastenin, A.I. Mishchenko // Modern pedagogy. - 2001. - № 10. - S. 79-84.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

РАЗДОБАРОВА М.Н., РОМАНОВА О.В., ИВАНОВА Л.М.

РОССИЯ, САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Н.И.
ВАВИЛОВА

FORMATION OF STUDENTS' INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TERMS OF SOCIAL CHANGES

RAZDOBAROVA M.N., ROMANOVA O.V., IVANOVA L.M.

RUSSIA, SARATOV STATE AGRARIAN UNIVERSITY NAMED AFTER N.I. VAVILOV

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов средствами информационных технологий в условиях происходящих социальных изменений. Данная проблема раскрывается применительно к социальным трансформациям во всех сферах человеческой жизнедеятельности, включая высшее профессиональное образование. Рассматриваются сущностные характеристики понятий «межкультурная коммуникация», «межкультурная коммуникативная компетенция». Дано авторское определение межкультурной коммуникативной компетенции, представлены её структурные компоненты, а также способы формирования каждой составляющей этой компетенции с использованием информационных технологий.

Ключевые слова: социальные изменения, социокультурный аспект, межкультурная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетенция, информационные технологии.

Annotation. The article highlights the problem of students' intercultural communicative competence formation by means of modern informational technologies in terms of social changes. This problem is revealed according to processes of social transformations in all spheres of human life, including higher professional education. The main essence of such concepts as intercultural communication, intercultural communicative competences are considered. Authors give their personal definition of intercultural communicative competence, its structural elements and the ways of their formation with the help of informational technologies.

Key words: social changes, sociocultural aspect, intercultural communication, intercultural communicative competence, informational technologies.

Глобализационные процессы, характеризующие современное состояние общества, символизируют о новом этапе развития социальных связей в общемировом масштабе. Социальные трансформации, происходящие во всех сферах человеческой жизнедеятельности, проявляются в формировании единого информационного и экономического пространства, взаимодействии культур, отказе от привычных стереотипов поведения, изменении морально-ценностных норм, образовательных и профессиональных стандартов. Перечисленные направления общемирового развития требуют обращения к вопросам межкультурной коммуникации представителей разных культур и социумов.

При изучении и оценке современного состояния человеческого общества, межкультурная коммуникация занимает одно из лидирующих позиций, так как необходимо научиться определять оптимальные границы между глобализацией и сохранением социокультурной самобытности. В процессе межкультурной коммуникации происходит осознание норм другой культуры, что способствует их социализации и аккультурации, развитию современной, открытой к сотрудничеству и общению мультикультурной личности.

Обращение к вопросам межкультурной коммуникации позволяет наиболее глубоко и всесторонне проанализировать тенденции взаимодействия различных социумов, так как коммуникативные аспекты человеческой деятельности отражают различные аспекты процесса коммуникации, обеспечивающей существование и развитие человеческих отношений в процессе передачи информации. Осознание важности межкультурной коммуникации как необходимого условия определения своего достойного места в современном мире жизненно важно для России в настоящее время, когда страна испытывает многочисленные риски, связанные с геополитическими процессами в мире. Преодоление стереотипов, внедрение толерантности, самоидентификация всех слоев российского общества невозможны без межкультурной коммуникации как механизма преодоления противоречий между глобальными и локальными аспектами человеческой жизнедеятельности в современном мире. Поэтому в данных условиях особое значение приобретает осмысление проблем межкультурной коммуникации представителей разных культур и социумов, а также вопросов формирования межкультурной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку.

Следует отметить, что в условиях единого мирового образовательного пространства особое значение приобретает владение не только иностранным языком, но и комплексом специальных знаний и умений, позволяющих интерпретировать, понимать и принимать социокультурные особенности партнеров по коммуникации при решении профессиональных и практических задач. Достижение этого результата предполагает формирование межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку будущих специалистов, что является одной из важных задач модернизации современного образования

Проблематика межкультурной коммуникативной компетенции имеет длительную историю становления и связана с такими понятиями, как «коммуникация», «общение», «коммуникация и культура», «межкультурная коммуникация». Понятие «межкультурная коммуникация», возникшее во второй половине 20 века и связанное с различными видами сотрудничества представителей разных стран,

позволило проанализировать вопросы корреляции иноязычной культуры и межличностного взаимодействия субъектов в коммуникативном процессе.

Важно отметить, что вопросы межкультурной коммуникации были впервые затронуты представителями философии, которые выделили межкультурные, межсубъектные отношения и связанные с ними проблемы языка и мышления. Анализ трудов известных отечественных и зарубежных педагогов (Я.А. Коменский и др.) также подтвердил взаимосвязь культуры и языка, взаимопонимания и взаимодействия представителей различных стран. Понятие межкультурной коммуникации впоследствии становится предметом специальных изысканий учёных. В научных трудах (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.П. Фурманова, И.И. Халеева) выделены важные аспекты межкультурной коммуникации: сочетание изучения иностранного языка с информацией о культуре страны через анализ языковых явлений; теория вторичной языковой личности; культурно-центрированная парадигма преподавания иностранного языка и др. Межкультурная коммуникация трактуется нами как взаимопонимание и взаимодействие партнёров по коммуникации, относящихся к разным национальным культурам.

Проблема межкультурной коммуникации затем трансформируется в исследование межкультурной коммуникативной компетенции, различные вопросы которой представлены в работах О.А. Даниловой, И.Л. Плужник, П.В. Сысоева, Н.В. Янкиной, М. Выган и др.

Раскрытие сущностных и структурных составляющих межкультурной коммуникативной компетенции осуществлялось также на основе документов Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment) и «Современный иностранный язык: изучение, преподавание, оценка» (Modern language: learning, teaching, assessment).

Содержащиеся в них методологические положения позволили не только установить интегративный характер межкультурной коммуникативной компетенции, наличие и взаимосвязь лингвистической и социокультурной составляющих, её структуру, но и дать авторское толкование данному

понятию. Межкультурная коммуникативная компетенция представлена нами как сложное личностное образование, предполагающее освоение лингвокультуры той или иной страны и включающее общекультурный, коммуникативный и стратегический компоненты.

Согласно сформулированному ранее определению межкультурной коммуникативной компетенции и её компонентам, образовательные технологии формирования данной компетенции должны обеспечивать средства поиска информации о культуре стран изучаемого языка, доступ к знаниям и коммуникации на иностранном языке, являться инструментом социализации в другой культуре и способствовать изучению иноязычных лингвокультурных реалий. В логике компетентностного подхода наиболее актуальным средством представляется использование современных методов на основе информационных технологий, позволяющих построить образовательный процесс как межкультурную деятельность, организация которой может выступать в качестве перспективной среды обучения, формирования и развития межкультурной коммуникативной компетентности студентов [4].

Процесс становления межкультурной коммуникативной компетенции студентов осуществлялся в соответствии с её структурными компонентами.

В ходе работы над формированием общекультурного компонента данной компетенции средствами информационных технологий, предполагающего владение культурологическими знаниями и совокупностью ценностей, присущих различным странам; следование этическим и этикетным правилам и нормам иноязычной культуры, студентам предлагались следующие виды деятельности:

- просмотр видео или прослушивание аудиофайлов, содержащих страноведческую информацию или информацию социокультурного характера. Сайты BBC и YouTube предоставляют подкасты и видефрагменты в неограниченном количестве. В частности, были проведены фильмы-экскурсии по мировым художественным галереям при изучении темы «Искусство»;

- индивидуальное и групповое ознакомление с социокультурной и страноведческой информацией на аудиторном занятии через аутентичный текстовый материал, ознакомление с инокультурными реалиями с помощью специально подобранных сайтов, содержащих соответствующую тематике информацию. Например, студенты познакомились с информацией о культурных ценностях США, Великобритании, Канады и проводили их сопоставительный анализ с ценностями, присущими российской культуре;
- выполнение поисковых или исследовательских электронных проектных заданий по изучению иноязычной культуры, которые были представлены в виде презентации Power Point, Prezi, текста Word, эссе, страницы электронной энциклопедии, стенда, мини-проекта Mind Map;
- выполнение веб-квестов, позволивших осуществлять реальные действия в инокультурной действительности и достигать практические задачи посредством деятельности в виртуальном пространстве. В частности, были предложены следующие задания: заказ билетов в гостинице, определение желаемого маршрута путешествия с учётом заданных требований, поиск нужного маршрута и т.д.;
- проведение видеоконференций с помощью системы skype с носителями языка на различные темы, касающиеся других культур. Тематикой таких бесед были: проблема возникновения и преодоления стереотипов, гостеприимство, традиции и обычаи других стран;
- работа с мультимедийными приложениями к учебникам также позволяла расширить социокультурные и страноведческие знания студентов благодаря таким разделам как социокультурный модуль, в программе English Discoveries, в основе которого находится сюжет программы, представляющейся в форме приключенческой игры, аутентичные гипертексты, передающие культурную информацию, просмотр видео или прослушивание аудио с помощью техники на индивидуально оборудованном месте в лингвистической лаборатории.

Формирование следующего - коммуникативного компонента межкультурной коммуникативной компетенции, включающего лингвокультурную и дискурсивную составляющие. Они связаны со знанием культурной семантики слова и способностью студентов к реализации коммуникативных стратегий, присущих иноязычной культуре, умением анализировать различные лингвистические объекты, принимая во внимание лингвистический и национально-культурный компоненты фонетического, семантического, лексического и прагматического уровней.

Для формирования коммуникативного компонента межкультурной коммуникативной компетенции студентов использовались следующие средства информационных и коммуникационных технологий:

- во-первых, это электронная почта, чаты, социальные сети, блоги, межкультурные форумы, обеспечивающие иноязычную коммуникацию между участниками образовательного процесса и межкультурное общение с носителями языка в виртуальном межкультурном пространстве;
- во-вторых, это использование специальных информационных источников – электронных словарей, словарей он-лайн, грамматических справочников, энциклопедий, программ по формированию лексической компетенции, разработанных российскими и зарубежными специалистами. С их помощью возможности студентов изучать лексико-семантическую сочетаемость слов с учётом их национально-культурной специфики значительно расширились, так как данные специализированные ресурсы дают полную информацию о функционально-семантическом поле лексических единиц, входящих в тематический тезаурус;
- в-третьих, это различные тренировочные упражнения (специализированные обучающие ресурсы), к которым относятся многочисленные он-лайн уроки, тренировочные упражнения мультимедийных приложений, веб-учебники (например, на <http://www.teachingenglish.org.uk/>), сайты-каталоги ресурсов для обучения (например, <http://www.english.language.ru/guide/index.html>), позволившие

- студентам получать новые и обогащать имеющиеся лингвокультурные знания и коммуникативные навыки;
- в-четвёртых, это неспециализированные информационные источники, которые давали возможность «окунуться» в инокультурную действительность и приобщиться к ней. К таким ресурсам были отнесены языковые социальные сети, сайты новостей, виртуальные библиотеки, веб-журналы и газеты, сайты по тематикам, сценарии фильмов (script);
 - в-пятых, это применение скайпа, который способствует расширению запаса лексических единиц и разговорных фраз, не зафиксированных в словарях. Например, это могут быть неологизмы или жаргонизмы, характерные для молодёжной среды (It is a very-together guy – Он очень приятный малый);
 - наконец, это использование карты аргументаций (argument map), которая является визуальным представлением структуры аргумента. Она включает в себя такие компоненты как основная проблема, предпосылки, сопутствующие предположения, возражения, опровержения и обоснование доказательств. С помощью карты аргументаций можно выработать соответствующие коммуникативные стратегии, умение конструктивно строить межкультурный диалог, обосновать свою точку зрения.

Последний, стратегический компонент межкультурной коммуникативной компетенции студентов, охватывающий когнитивно-культурологическую и прагматическую составляющие, представлялся наиболее трудным для его формирования, поскольку научить студента изначально толерантно и адекватно относиться к проявлениям другой культуры, а также оценивать вербальное и невербальное поведение собеседника, предвидеть его реакцию и соответственно вырабатывать линию аргументации достаточно затруднительно. К информационным технологиям, которые использовались в процессе формирования стратегического компонента межкультурной коммуникативной компетенции студентов были отнесены:

- чаты, форумы, блоги, общение в живых журналах, снимающих языковой психологический барьер и способствующих естественному общению с носителями языка;
- видеоконференции с участием носителей иностранного языка, выступающих в роли докладчиков, модераторов или координаторов. В ходе исследования была проведена видеоконференция по проблемам современной молодёжи с участием студентов из Венгрии, Голландии, Америки. Студенты могли наблюдать за жестами и мимикой, интонацией носителей языка, следить за артикуляцией собеседника.

Полученные результаты привели к значительным личностным позитивным изменениям: у студентов увеличился их интерес к английскому языку, мотивация свободного владения языком, благодаря возможности общаться с носителями языка в социальных сетях; возросла значимость своей эрудиции, в том числе социокультурной и страноведческой, так как общение в чатах и на форумах очень часто затрагивает различные тематические вопросы; произошло развитие речевой культуры и культуры общения в Интернет, точный выбор коммуникационных стратегий; осуществилось формирование толерантного и эмпатийного отношения к другим культурам, произошёл рост уровня коммуникативных качеств, необходимых как для повседневного межкультурного взаимодействия, так и для будущей профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Гарцов, А.Д. Инструментальные средства информационных технологий в практике преподавания и изучения языка в высшей школе /А.Д. Гарцов – М.: ЗАО «Экон-Информ», 2007. – 173 с.
2. Наместникова, И.В. Межкультурная коммуникация как социальный феномен / И.В. Наместникова. – М., 2001. –105 с.
3. Позднякова, Н.А. Дидактические свойства и функции средств новых информационных технологий в обучении иностранным языкам // Системный анализ и информационные технологии. – 2004. – С. 173–182.
4. Раздобарова, М.Н. Инновации формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов / М.Н. Раздобарова, О.Б. Капичникова // Вестник

Челябинского государственного педагогического университета. - Челябинск: «Элит-Печать». - 2012. – №9. - С. 128-136.

5. Садохин, А. П. Компетентность или компетенция в межкультурной коммуникации / А. П. Садохин // Вестник Московского университета. – 2007. – № 3. – С. 39– 56.
6. Янкина, Н. В. Формирование межкультурной компетентности студентов университета: монография / Н. В. Янкина. – М.: Дом педагогики, 2005. – 370 с.

References:

1. Garzov, A.D. (2007) Tools of information technologies in high school teaching and learning practice of foreign languages, publishing house "Econ-inform", Moscow, Russian Federation.
2. Namestnikova, I.V. (2001), "Intercultural communication as social phenomenon", Moscow, Russian Federation.
3. Pozdnyakova, N.A. (2004), "Didactic properties and features of new information technologies in teaching foreign language", System analysis and information technologies, pp. 173-182.
4. Razdobarova M.N, Kapichnikova O.B.,(2012) "Innovations of students' intercultural communicative competence", herald of Chelyabinsk University, publishing house "Elit-Pechat", pp.128-136
5. Sadokhin, A. P. (2007),"Competence in intercultural communication", Moscow University herald, № 3, pp. 39 - 56.
6. Yankina, N. V. (2005) Formation of intercultural competence of students of the University: monograph, publishing house of pedagogics, Moscow, Russian Federation.

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ШИШОВА Е.О., МАЗАНОВА К.Н.

РОССИЯ, КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

THE MODEL OF ADOLESCENT DEVELOPMENT IN THE RESEARCH ACTIVITIES

SHISHOVA E.O., MAZANOVA K.N.

RUSSIA, KAZAN (VOLGAREGION) FEDERAL UNIVERSITY

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития субъектности подростков. Предлагается модель развития субъектности подростков в процессе исследовательской деятельности через выделение ее структурно-процессуальных характеристик. Доказана значимость исследовательской деятельности обучающихся в подростковом возрасте, что актуализирует задачу поиска и внедрения эффективных и современных форм ее организации. Совершенствование форм организации исследовательской деятельности подростков рассматривается как важное условие развития субъектности подростка.

Ключевые слова: субъектность, исследовательская деятельность, подростки.

Abstract. The article deals with the problem of the developing of subjectivity adolescents. The model of development of subjectivity in the process of adolescent research activities through the provision of its structural and procedural characteristics. Proved the importance of research students in their teens that are

updated by the task of finding and implementing effective and modern forms of organization. Improving the forms of organization of research activity of adolescents is considered as an important condition for the development of subjectivity teenager.

Keywords: subjectivity, research, teenagers.

Введение

Мы живем в сложном мире, по новым стандартам, каждый день нам приходится принимать важные решения, ставить цели, идти на компромиссы, быть гибкими в сложившихся ситуациях. Действительность такова, что современный человек должен быть конкурентоспособным, высокообразованным, инициативным, личностью, способной занять достойное место в обществе. В связи с этим особую актуальность приобретает развитие самооценки и позитивного отношения к возможностям своего развития, а также способность к самопроекции себя в будущее.

Особую значимость приобретает развитие субъектности. В психологии основы субъектного подхода были заложены С. Л. Рубинштейном. В своем системном труде «Основы психологии» он связывает личностное развитие человека с его субъектностью, определяя ее как самостоятельную активность, самодвижение, осознанную саморегуляцию [2]. Субъектность как характеристика личности непосредственно выражает отношение человека к себе как деятелю, преобразователю. Прежде всего это связано с признанием своей активности, сознательности, способностью к целеполаганию, свободы выбора, в общении и деятельности. Анализ субъектности, ее особенностей и специфики представлен в исследованиях Н.Х. Александровой, А.Г. Асмолова, Е.Н. Волковой, И.А. Зимней, Е.И. Исаева, А.Н. Леонтьева, Т.В. Маркеловой, А.К. Осницкого, В.А. Петровского, И.А. Серegiной, В.И. Слободчикова, В.А. Татенко и др.[3].

Субъективность, по мнению В. И. Слободчикова, - та категория в психологии, которая выражает сущность внутреннего мира человека. В. И. Слободчиков, отмечает, что субъектность человека по своему исходному основанию связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования

[18]. Сущностными свойствами этого процесса является способность человека управлять своими действиями, практически преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий [4]. В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков также рассматривают развития субъектности в онтогенезе, в ходе которого происходит наращивания субъектности и преодоления объектности. С. Л. Рубинштейн и А. В. Брушлинский определяли субъектность – как системную целостность всех сложнейших и противоречивых качеств человека, которая формируется в ходе исторического и индивидуального развития. Индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности. Высшей формой субъектности является личностное осмысление, придаваемое событиям и действиям [19]. Так в работах В. А. Петровского исследуются феномены надситуативной активности как проявления субъектности, а субъектность выражает качественное своеобразие человека как целеполагающего, свободного, ответственного и развивающегося существа. В исследованиях А. Г. Асмолова, А. Н. Леонтьева субъектность представлена как одна из системных характеристик деятельности и рассматривается через структуру мотивации: потребности, мотивы, цели, установки, эмоции. С. Л. Рубинштейн в деятельности видел условие формирования и развития субъекта. Таким образом, практическая деятельность человека является условием формирования и развития субъектности [9].

На сегодняшний день понятие «субъектность» приобрело статус методологического принципа, позволяющего иначе посмотреть на жизнедеятельность человека. Также отмечается, что перемены в современном обществе приводят к изменениям построения образования, технологий обучения, развития и воспитания. В них основным приоритетом выступает развитие самостоятельности, умение качественно преобразовывать свою жизнь, строить коммуникацию и быть подлинным субъектом деятельности [20]. Однако в исследовании Т.Г Ивошиной, показано, что в современной школьной практике имеется некоторая недостаточность образовательных технологий, обеспечивающих развитие

субъектности, соотносимых с разными возрастными этапами их становления[12].

Особую значимость развитие субъектности приобретает в подростковом возрасте. Подростковый возраст - особый этап в развитии активности детей, где основным новообразованием является самосознание, а ведущей деятельностью в этот период становится социально одобряемая разноплановая деятельность, реализующая потребность формирующегося человека в самоопределении, в самовыражении, в признании взрослыми его активной позиции и жизненной перспективы. По мнению ряда исследователей Д.И. Фельдштейн, Г.А.Цукерман, М.А. Щукина, Д.А. Леонтьев, в этот период наблюдается наиболее интенсивное формирование субъектных качеств [7]. Субъектность в подростковом возрасте представляет собой системное качество личности, интегрирующее такие характеристики, как активность, самостоятельность, рефлексивность, конструктивное взаимодействие с окружающей средой, стремление к саморегуляции посредством овладения мотивирующей, активизирующей и направляющей функциями субъектности[10].

Основное содержание исследования

Современные стандарты шагнули в общеобразовательные учреждения, в рамках внедрения ФГОС (Федеральный государственный общеобразовательный стандарт), который предъявляет новые требования не только к усвоению учащимися общеобразовательной программы, но и к формированию активной жизненной позиции, к потребности самостоятельного принятия решения, а также готовности нести личностную ответственность, к практическому преобразованию, планированию и новаторству. Наиболее доступной формой достижения поставленных задач, развития личности в рамках внедрения ФГОС, является исследовательская деятельность, основной функцией которой служит инициирование учеников к познанию мира, собственных представлений, и себя в этом мире. Проблема исследовательской деятельности учащихся имеет глубокие корни. Зарубежные исследователи Ж.Ж Руссо, И. Песталоцци, Ф. Дистерверг, Дж. Дьюи высказывали идею побуждения ребенка к познанию

мира через исследования и открытия [12]. В отечественных исследованиях данную позицию поддержали К.Д Ушинский, Л.Н Толстой, Д.И Писарев. А.И. Савенков относит к элементам исследования следующее: выделение и постановку проблемы; выработку гипотез; поиск и предложение возможных вариантов решения; сбор материала; анализ и обобщение полученных данных; подготовка и защита готового продукта. А.С. Обухов в качестве основных этапов исследовательской деятельности обозначает ориентировку, проблематизацию, определение средств, планирование, сбор материала и проведение эксперимента, анализ и рефлексю. А.Н. Поддьяков выделяет в качестве компонентов исследования (в контексте деятельностного подхода) постановку целей, планирование, установление критериев достижения целей, оценку отклонения полученного результата от ранее выбранных критериев, выявление причин расхождения и их устранение [11]. Под исследовательской деятельностью понимается деятельность учащихся, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы [1].

Следовательно, выявлена необходимость разработки модели развития субъектности подростков в процессе исследовательской деятельности. Включенность подростков в исследовательскую деятельность будет способствовать развитию их творческих способностей, стремлению к углублению знаний, к поиску, формированию аналитических, прогностических, коммуникативных умений и личностных качеств.

Разработка модели сопровождения саморазвития подростков в исследовательской деятельности представляется нам не только интересной с точки зрения науки, но, что самое главное, её реализация видится продуктивной в образовательной практике в условиях освоения Федерального государственного образовательного стандарта.

Разработанная модель предполагает реализацию нескольких блоков (рисунок 1).

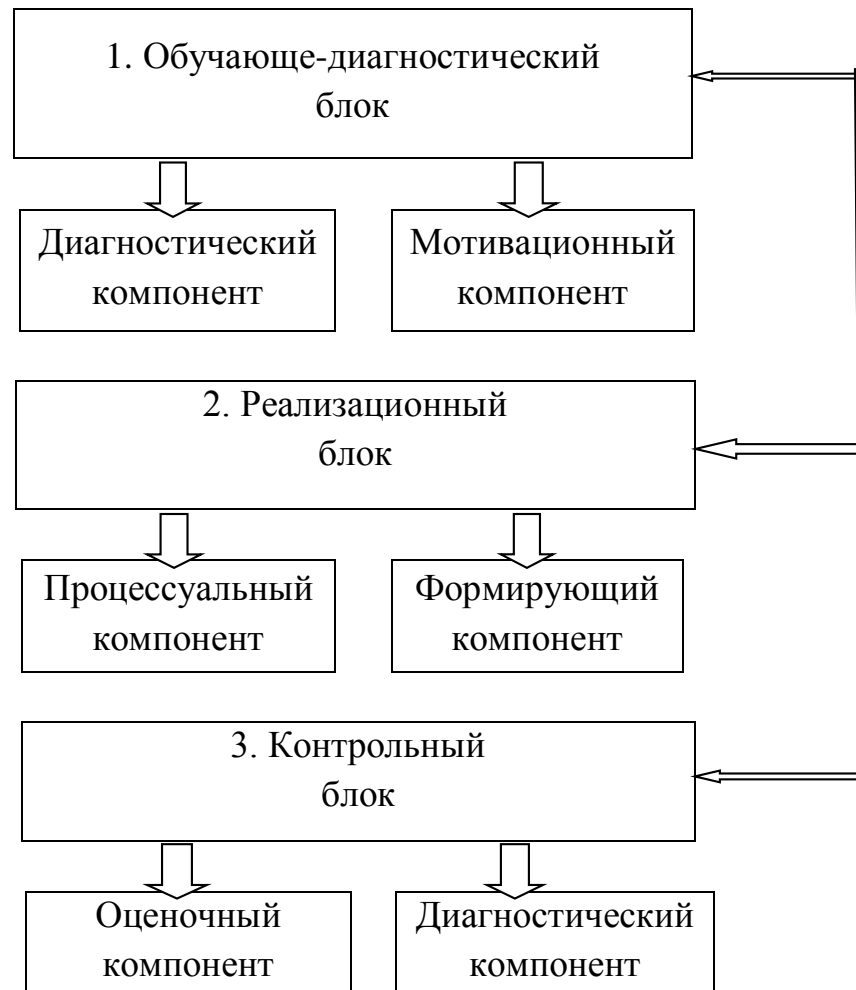


Рис.1. Модель развития субъектности подростков в процессе исследовательской деятельности

Первый блок, обучающе-диагностический, включает в себя диагностический и мотивационный компоненты. Формирование представлений у подростков о исследовательской деятельности, связанной с решением творческих, исследовательских задач, предполагающих наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановка проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий и собственные выводы.

В ходе реализации мотивационного компонента формируется положительная мотивация к достижению целей, ориентация подростков на успех и саморазвитие.

Диагностический компонент связан с выявлением наличного уровня сформированности компонентов субъектности современного подростка, интегрирующего такие характеристики, как активность, самостоятельность, рефлексивность, конструктивное взаимодействие с окружающей средой, стремление к саморегуляции посредством овладения мотивирующей, активизирующей и направляющей функциями субъектности.

Второй блок – реализационный, в него входит процессуальный и формирующий компоненты.

Процессуальный компонент: предполагает формирование групп подростков, активно включающихся в исследовательскую деятельность и проведение работы с подростками направленной на формирование логических действий, без которых невозможно осуществление активной самостоятельной работы. К таким действиям относятся, в первую очередь, анализ, обобщение и синтез информации, полученной из разных источников. У учащихся происходит становление субъектности, выявление учениками личных смыслов образования («какое значение, смысл имеет для меня учение»). Ими приобретается личный опыт реализации исследовательских задач и вырабатываются новые ценностные отношения и смыслы.

Формирующий компонент: При развитии субъектности подростков в процессе исследовательской деятельности внедрялись новые (эффективные и современные) формы ее организации: мозговой штурм, групповые дискуссии, фокус группы, дебаты, деловые игры.

Условно формы вовлечения школьников в исследовательскую деятельность можно разделить на два вида. С одной стороны, это формы, которые позволяют развивать у школьников навыки самостоятельных исследований в рамках учебного процесса (рефераты, доклады, лабораторные работы, исследовательские задания, проекты и др.), где

подростки осваивают аналитические, поисковые и синтезирующие элементы работы, в результате чего у них развиваются общие и специальные научные навыки проведения и обобщения результатов исследования, элементы критического мышления и комплекс творческих способностей личности. С другой стороны, особое значение должно уделяться самостоятельной работе подростков. В нашей практике, накоплен свой фонд соответствующих технологий работы (школьные научные конференции, научные кружки и проблемные группы, «Недели науки», «круглые столы», конкурсы, олимпиады и др.).

Среди форм вовлечения подростков в исследовательскую деятельность хорошо зарекомендовали себя формы, которые мы называем «мини-исследования».

«Мини-исследования» – организация и проведение учебной исследовательской работы подростков по темам изучаемой дисциплины. Проведение каждого исследования курируется учителем, полученные результаты обсуждаются с учителем и в группе. Важной частью является оформление и защита исследования на «мини-конференции» в группе.

«Мини-конференции» - разновидность формы занятий, на которой проходят защиты проектов, мини-исследований, рефератов и докладов по темам. Занятия способствуют обобщению материала, расширению кругозора, систематизации знаний по предмету, повышению интереса к предмету.

Исходя из того, что технология стимулирования мотивации участия школьников в исследовательской деятельности, возрастает при условии использования нетрадиционных форм и методов, располагающих соответствующим потенциалом, мы успешно используем при организации занятий, а также в рамках научных семинаров с подростками следующие дискуссионные методы: фокус-группы, дебаты, групповые дискуссии.

Фокус-группы – организация группового, фокусированного (полустандартизированного) интервью, проходящего в форме групповой дискуссии и направленное на обмен участниками идеями, суждениями,

мнениями по заданным темам. Данная форма работы способствует развитию мотивации самообразования, решает задачи осознания противоречий, трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой, актуализирует ранее полученные знания, развивает коммуникативные качества. Имеют место структурированные дискуссии, в которых задается тема для обсуждения, а иногда четко регламентируется порядок проведения, и неструктурированные дискуссии, в которых ведущий пассивен, темы выбирают сами участники, время дискуссии формально неограниченно (тренинги).

Особой формой работы, является интеллектуальная игра, проводимая по строгим формальным правилам, организованная в учебной или проблемной группах. Данная форма работы требует подготовленности подростков. Дебаты способствуют развитию у их участников логического и критического мышления, развивают навык в организации своих мыслей, навыки устной речи, эмпатию и терпимость к различным взглядам, способность концентрироваться на сути проблемы, стиль публичного выступления. Таким образом, подростки приобретают навыки, необходимые для эффективного общения, изучают, исследуют и анализируют важные современные проблемы, синтезируют знания, приобретают навыки презентации, достигают более высоких показателей в учебной деятельности.

Третий блок, контрольный, обеспечивает контроль и самоконтроль деятельности подростков: оценочный компонент – оценка подростками результатов своей деятельности по вышеперечисленным критериям; диагностический компонент – повторное использование диагностических методов, направленное на выявление эффективности проведенной работы, повторное измерение уровня сформированности компонентов субъектности современного подростка. Эта информация необходима для последующей работы, направленной на коррекцию модели развития субъектности подростков в процессе исследовательской деятельности.

Заключение

Таким образом, в исследовательской деятельности подросток овладевает способами и средствами исследования, рефлексивен, развивается, становится активным участником деятельности, осваивает навыки эффективного общения, формирует навыки эмоциональной и поведенческой саморегуляции, проявляет способность к выходу на самостоятельную постановку задач, самостоятельное целеполагание и адекватное оценивание собственного вклада в исследовательскую деятельность. Следует помнить, что главным результатом исследовательской деятельности является интеллектуальный, творческий продукт, устанавливающий ту или иную истину в результате процедуры исследования и представленный в стандартном виде.

Мы конструировали в ходе экспериментальной деятельности и проверяли на эффективность модель развития субъектности обучающихся в подростковом возрасте в процессе исследовательской деятельности. Предложенная модель, представляет собой новое направление в деятельности школьной психологической службы и может быть рекомендована практическим психологам, педагогам-психологам, педагогам и социальным работникам, работающим в системе школьного образования.

Список литературы:

1. Абрамова, Г.С. Введение в практическую психологию / Г.С. Абрамова. – М: МПА, 1995. – 264 с.
2. Абульханова, К. А. О субъекте психической деятельности: методол. пробл. психологии / К. А. Абульханова. М.: Наука, 1973. – 288 с.
3. Абульханова, К. А. Психология и сознание личности: пробл. методологии, теории и исслед. реальной личности: избр. психол. тр. / К. А. Абульханова; Акад. пед. и социал. наук. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 218 с.
4. Абульханова, К. А. Субъектная парадигма отечественной психологии / К. А. Абульханова // Психолого-педагогические исследования субъекта деятельности: сб. науч. тр. Казань, 2004. – С. 3-4.
5. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б. Г. Ананьев; под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. М.: Педагогика, 1980. – Т. 1.-230 с.: ил.

6. Бажин, Е. Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля /Е. Ф. Бажин, Е.А.Голынкина, А.М.Эткинд // Психол. журн. 1984. - №3. С.152-162.
7. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М: Генезис, 2000. – 298 с.
8. Богдавленская, Д. Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества / Д. Б. Богдавленская // Вопросы психологии. 1999. – № 2. С. 35-41.
9. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.
10. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков: сб. ст. / Л. И. Божович. М.: Педагогика, 1972. – 151 с.
11. Борытко, Н. М. Субъектность педагога в воспитательной деятельности / Н. М. Борытко // Психолого-педагогические исследования субъекта деятельности: сб. науч. тр. Казань, 2004. – С. 38-43.
12. Брушлинский, А. В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. 1994. -Т. 15, №3, - С. 17-27.
13. Василюк Ф. Е. От психологической практики, к психотерапевтической теории / Ф. Е. Василюк // Московский психотерапевтический журнал. 1992. - № 1. – С. 15-32.
14. Волкова Е. Н. Субъектность: философско-психологический анализ / Е. Н. Волкова. -Н. Новгород: НГЦ, 1997. – 81 с.
15. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
16. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. / В. В. Давыдов. М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
17. Зимняя И. А. Основы педагогической психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
18. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2002. – 720 с.
20. Шишова Е.О., Солобутина М.М. Модель становления субъекта научно-исследовательской деятельности в процессе обучения в вузе //Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. – Казань: Изд-во Тат. гос. гум.-пед. ун-та, 2011. – Вып.2 (24). – С. 299-305.

References:

1. Abramov G.S. Introduction to Practical psychology / G.S. Abramov. -M: IPA, 1995.pp: 264.
2. Abulkhanova K.A. On the subject of mental activity: metodol. probl. psychology / K.A. Abulkhanova. Moscow: Nauka, 1973. pp: 288.
3. Abulkhanova K.A. Psychology of personality and consciousness: probl. methodology, theory and explore. real personality: fav. psychol. tr. / K.A. Abulkhanova; Acad. ped.

- and social. Sciences. Moscow: Mosk. psihol.-social. Inst; Voronezh MODEK, 1999. pp: 218.
4. Abulkhanova K.A. Subjective Paradigm national psychology / K.A.Abulkhanova // Psychological and educational research subject of activity: Sat. scientific. tr. Kazan, 2004. pp: 34.
 5. Anan'ev B.G. Selected psychological works: 2 m. / BG Anan'ev; Ed. A.A. Bodaleva, B.F. Lomov. Moscow: Pedagogy, 1980. pp: 230.
 6. Bazhin E.F. Method of investigation level of subjective control / E.F. Bazhin, S, pp:204.
 7. Bityanova M.R. Organization of psychological work in schools / M.R. Bityanova. -M: Genesis, 2000. pp: 298.
 8. Epiphany D.B. "Stakeholders" in the issues of creativity / D.B. Epiphany // Questions of psychology. 1999. - № 2. pp: 35-41.
 9. Bozhovic L.I. Selected psychological works: problems of identity formation / L.I. Bozhovich; Ed. D.I. Feldstein: Intern. ped. Acad., 1995. -209 p.
 10. Bozhovic L.I. The study of motivation behavior of children and adolescents: Sat. Art. / Bozhovich. M. : Pedagogy, 1972. pp: 151.
 11. Borytko N.M. Subjectivity teacher in the educational activity / N.M. Borytko // Psychological and educational research subject of activity: Sat. scientific. tr. Kazan, 2004. pp: 38-43.
 12. Brushlinskii A.V. Zone of proximal development and the problem of the subject of activity / A.V. Brushlinskii // Psychological Journal. 1994 -Т. 15, №3 pp:12-17.
 13. Vasylyuk F.E. From psychological practice, psychotherapeutic theory / F.E. Vasylyuk // Moscow psychotherapeutic magazine. 1992. - № 1. pp: 15-32.
 14. Volkov E.N. Subjectivity: philosophical and psychological analysis / E.N. Volkov. - H. Novgorod: NGC, 1997. pp: 81.
 15. Vygotsky L.S. Educational Psychology/ L.S.Vygotsky; Ed. V.V. Davydov. Moscow: Pedagogy, 1991. pp: 479.
 16. Davydov V.V. Problems of developing training: the experience of theor. and experimental. psychol. issled. / V.V. Davydov. M.: Pedagogy, 1986. pp: 240.
 17. Zimniaya I.A. Fundamentals of educational psychology. - Rostov-on-Don: Phoenix, 1997. pp: 480.
 18. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology: Introduction to Psychology subjectivity. A manual for schools. - M. : School Press, 1995. pp: 384.
 19. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology. - SPb.: Peter, 2002. pp: 720.
 20. Shishova E.O., Solobutina M.M. The model of becoming an academic research activity subject at the university // Bulletin Tatar State University of Humanities and Education. - Kazan: Publishing House of Tat. state. gum.-ped. University Press, 2011. pp: 299-305.

РАЗДЕЛ 5.

КОРРЕКЦИОННАЯ

ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ С ПОМОЩЬЮ МЕТАФОРИЧЕСКИХ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ

ДМИТРИЕВА Н.В.¹, БУРАВЦОВА Н.В.², ЛЕВИНА Л.В.³

¹Россия, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы

²Россия, Новосибирский гуманитарный институт

³Казахстан, Московский университет экономики, статистики и информатики (Усть-Каменогорский филиал)

PSYCHOCORRECTION OF DEPRESSION VIA METAPHORICAL ASSOCIATIVE CARDS

DMITRIEVA N.V.¹, BURAVTSOVA N.V.², LEVINA L.V.³

¹Russia, St.-Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

²Russia, Novosibirsk Institute for the Humanities

³Kazakhstan, Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics (Branch Ust-Kamenogorsk)

Аннотация. В статье анализируются возможности психотерапевтической работы с клиентами, страдающими депрессией. Обосновывается понимание нарратива как объединения описываемых клиентом фактов в определенный повествовательный контекст. Выделены базовые характеристики депрессии, описана «депрессивная триада». Показаны возможности эффективного использования метафорических ассоциативных карт в нарративной психотерапии. Проанализированы случаи психотерапевтической работы с клиентами, страдающими депрессией. Описаны приемы и техники психотерапевтической работы с картами. Обосновывается эффективность использования метафорических ассоциативных карт в психологическом консультировании и психотерапии.

Ключевые слова: психотерапия, нарратив, метафорические ассоциативные карты, депрессия.

Annotation. The article analyzes possibilities of psychotherapeutic work with clients suffering from depression. It finds the understanding of narrative as an association of facts described by the client in a certain narrative context. Basic characteristics of depression are highlighted, "depressive triad" is also described. The article describes the possibilities of effective use of metaphorical association cards in narrative therapy and describes the cases of psychotherapeutic work with clients suffering from depression as well. In addition it describes the methods and techniques of psychotherapeutic work with cards. Finally, the authors explained the efficiency of the use of metaphorical association cards in psychological counseling and psychotherapy.

Keywords: psychotherapy, narrative, metaphorical association card, depression.

Депрессия представляет собой психическое расстройство, характеризующееся ярко выраженной «депрессивной триадой»: снижением настроения и утратой способности переживать радость, нарушениями мышления (пессимистический взгляд на происходящее, склонность к негативным суждениям и т.д.), заторможенностью движений. При депрессии наблюдается выраженное снижение самооценки, имеет место потеря интереса к жизни и привычной деятельности. В некоторых случаях человек, страдающий депрессией, может начать злоупотреблять алкоголем или иными психотропными веществами. Депрессия может быть результатом драматических переживаний, например, потери близкого человека, работы, общественного положения. В таких случаях речь идёт о реактивной депрессии. Она развивается как реакция на некое внешнее

событие, ситуацию. Согласно некоторым теориям, депрессия иногда возникает при чрезмерной нагрузке мозга в результате стресса, в основе которого могут лежать как физиологические, так и психосоциальные факторы. Согласно нашим наблюдениям, на сегодняшний день именно депрессия представляет собой наиболее распространённое психическое расстройство.

Нарратив, широко используемый в современном консультировании и психотерапии определяется как способ изложения истории и как сама история в виде мифа или сказки, излагаемых клиентом. Его сущность рассматривается как рассказывание клиентами своих жизненных историй с последующей интерпретацией или как процесс продуцирования историй, рассказов, объединение описываемых клиентом фактов в определенный повествовательный контекст [4].

Наш опыт применения метафорических ассоциативных карт показывает их эффективность для работы с целым рядом клиентских запросов, среди которых – профессиональные деформации [2], аддикции [3], эмоциональное выгорание [1] и целый ряд других.

Использование при терапии депрессивных состояний нарратива совместно с метафорическими проективными картами [5] помогает значительно оптимизировать время работы с клиентом, способствует запуску его личностных ресурсов и самостоятельному поиску путей выхода из сложившейся ситуации. Продемонстрируем это на конкретных примерах, используя стенограммы работы с клиентами.

Пример первый. К нам за помощью обратилась Ирина Л. – 42-летняя привлекательная, ухоженная, неработающая женщина, проживающая с взрослой дочерью-студенткой и с нелюбимым мужем, который решает все ее проблемы. Муж старше клиентки на 18 лет, он любит ее, обеспечивает ее всем необходимым и «не представляет без нее жизни». У клиентки есть друг, с которым она состоит в длительных любовных и сексуальных отношениях. По словам клиентки, муж догадывается об этих отношениях, но делает вид, что ничего не происходит. Она стремится выйти замуж за

холостого друга, который к брачным отношениям не испытывает никакой тяги.

Клиентка ведет достаточно замкнутый образ жизни и не стремится расширять круг общения. В последние четыре месяца она находится в подавленном эмоциональном состоянии, возникновение которого связывает с очередным отказом друга узаконить их отношения. По ее словам, это не первый случай - два года назад она уже переживала подобное состояние, в котором пребывала достаточно долго.

Причина обращения – жалобы на возросшее стремление к изоляции, нежелание никого видеть и слышать; стойкое преобладание негативного эмоционального фона; страх, что это продлится также долго, как и в прошлый раз.

П (психолог): Как вы думаете, сколько времени вам понадобится, чтобы справиться с этим состоянием?

К (клиентка): В предыдущий раз на это ушло около года...

П: А что помешало вам тогда сократить срок избавления от депрессии? Пожалуйста, вспомните те препятствия, которые мешали сократить длительность этого процесса?

К: Мне трудно ответить на этот вопрос.

С целью решения поставленных перед нами задач, мы использовали набор «PERSONA» и предложили женщине выбрать две карты. Одна – с изображением ее в текущем состоянии, а другая – желаемое состояние, в котором депрессии уже не будет места.

Клиентка выбрала две карты и положила их перед собой (Рисунок 1).

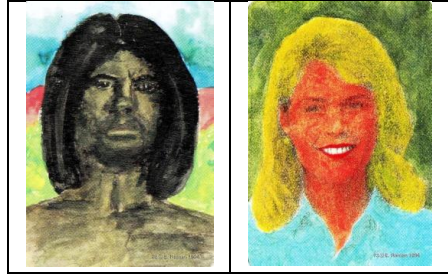


Рисунок 1. Первоначальный выбор карт клиентки (из описания работы с Ириной Л.)

По выбранным клиенткой картам видно насколько разные образы ассоциируются у нее с текущим и желаемым состоянием. Это свидетельствует о наличии как осознаваемых, так и неосознаваемых препятствий для достижения желаемого состояния. Поэтому нами было принято решение более углубленной работы с запросом клиентки с помощью набора проективных карт «SAGA».

П: Вытащите из этого набора, не глядя (рубашками вверх) еще четыре карты. Давайте вообразим, что это – трудности, которые могут встретиться у вас на пути избавления от депрессии. Положите их, пожалуйста, между картами, олицетворяющими ваше настоящее и желаемое состояние.

Клиентка вытягивает и раскладывает следующие карты (рисунок 2):

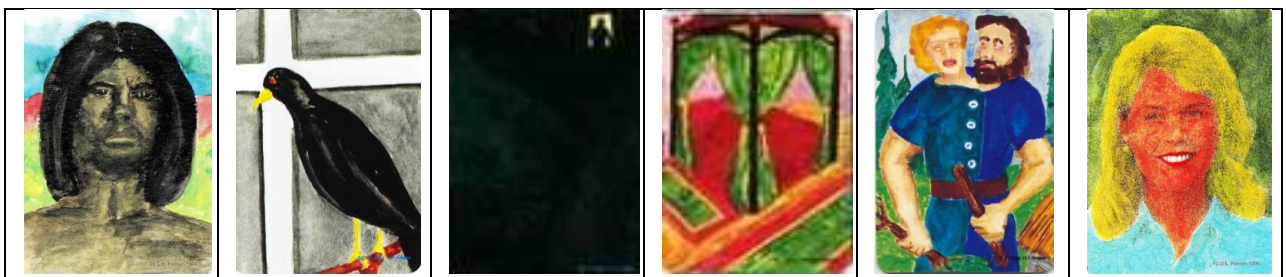


Рисунок 2. Первоначальный и дополнительный выбор карт клиентки (из описания работы с Ириной Л.)

Мы начинаем обсуждать получившийся расклад.

П: Расскажите, что для вас означает эта карта (смотрящий в окно ворон)?

К: Этот ворон напоминает меня. Это – я смотрю в окно как в глухую стену и ничего в нем не вижу

П: Что значит для вас вот эта карта (темнота)?

К: Это – темнота, которая сейчас творится в моих мыслях и душе.

П: А это что за карта?

К: Это шикарная кровать с балдахином.

П: А какую трудность она олицетворяет?

К: Нежелание вставать по утрам с кровати и начинать что-то делать.

П: Что для вас означает эта карта?

К: Этот человек с двумя головами – тоже я. Я и голоса этих двоих все время слышу. Одна голова говорит одно, а другая – противоположное. Они не дают мне покоя своим бесконечным спором.

П: Вы разложили на одной линии четыре карты, ассоциирующиеся у вас с четырьмя трудностями. Представьте, что пройдет год и пройдет ваша депрессия. Каждый квартал вы будете преодолевать по одной трудности. Чтобы справиться с этой задачей, попробуем найти в каждом препятствии что-то хорошее. Постараемся обнаружить в изображении на картах символических помощников в борьбе с депрессией.

Итак, карта первая – смотрящий в окно ворон. Посмотрите внимательно, какой позитивный смысл можно извлечь из этого печального образа?

Клиентка раздумывает несколько минут и смущенно замечает, что ничего, кроме птицы у окна не видит.

П: Не приходилось ли вам слышать такое четверостишие Омара Хайяма:

*В одно окно смотрели двое.
Один увидел дождь и грязь,
Другой – листвы зеленой вязь,
Весну и небо голубое...*

Клиентка молчит и после паузы дает отрицательный ответ.

П: как вы думаете, что в данном случае имеется в виду?

К: Ну, наверное, то, что в каждом плохом событии, всегда можно найти что-то хорошее, в зависимости от угла зрения.

П: Может быть, это подсказка, указывающая на то, что можно начать смотреть на мир «другими глазами»?

К: Согласна.

П: Скажите, а чем может помочь в преодолении депрессии увиденная вами на этой карте темнота?

К: Да ничем.

П: В связи с этим, мне вспомнились следующие строчки Игоря Губермана:

*Вчера пришла ко мне депрессия, напав, как враг, из-за угла,
Картины темные развесила и свечи черные зажгла.
Но я не звал мерзавку подлую и весь сиял, ее дразня,
И с разобиженной мордою она покинула меня.*

П: Не видите ли вы в этих строчках какую-нибудь веселую подсказку, помогающую воспринимать темноту на карте не как противника, а как помощника?

К: Скорее всего, темнота – это чулан, в котором я закрою свои негативные переживания, а сама выйду наружу со светлыми мыслями.

П: А вот эта кровать с балдахином...чем она может помочь?

К: Ой..не знаю...чем больше лежу, тем больше затягивает. Вообще бы не выходила из дома и никого бы не видела...

П: Давайте немного поиграем?

К: Согласна.

П: Вспомните первые мысли, которые приходят вам в голову сразу же после пробуждения.

К: Они очень печальные...как правило, я вспоминаю, как ужасно прошел вчерашний день, и какой серый, противный и неинтересный день ждет меня впереди.

П: А теперь попробуйте забыть, что вы просыпаетесь в своей квартире и представить ее как совершенно незнакомое для вас место. Что вы видите, когда открываете глаза, что чувствуете, о чем думаете? Кто и что окружает вас? Опишите поподробнее обстановку и все, что вы видите вокруг.

К: Трудновато как-то сразу...но попробую.

Я проснулась в шикарной спальне с роскошными шторами на огромных окнах. Смотрю на белый недавно отремонтированный потолок. На нем красивая и дорогая люстра. Я лежу на удобной кровати с приятным глазу постельным бельем. Поймав себя на мысли о голоде, иду на кухню, открываю холодильник, а в нем много вкусных продуктов...Дочь ушла в институт, муж на работу. Как здорово, что я одна и за ними не надо ухаживать, не надо готовить завтрак...

П: Спасибо, достаточно. Скажите, пожалуйста, надо ли начинать каждое утро с негатива? Для чего вспоминать о печальном вчерашнем дне? А что, если попробовать имитировать пробуждение в беспамятстве и наполнять голову позитивными воспоминаниями, мыслями и чувствами? Что вас больше беспокоит: печальные мысли или чувства?

К: Все-таки, наверное, мысли.

П: Когда не возможно прекратить поток негативных мыслей, желательно задать себе вопрос – а что дает эта «умственная жвачка», какая от нее польза? А если пользы нет, может переключаться на другие – позитивные мысли?

К: Попробую поступать так же...

П: Как вы думаете, почему эти две головы, изображенные на карте, не могут договориться? Как в фразе: две личности живут во мне и обе не в ладах друг с другом.... О чем они спорят? Чего они хотят друг от друга?

К: Один голос требует принять решение о разводе, а другой не соглашается.

П: Правильно ли я поняла, что суть проблемы в невозможности разрешить противоречие, которое, с одной стороны, заключается в неотступном желании развестись с мужем, а, с другой, - в страхе потерять возможность быть оторванной от «хорошей кормушки».

К: Совершенно верно.

П: Помимо перечисленных минусов есть ли в сложившейся ситуации какие-нибудь плюсы?

К: Я подумала и поняла, что, каким бы странным и неожиданным это не казалось, но получается так, что мне на руку такое положение. Оказывается, мне необходимо быть несамостоятельной и зависимой от мужа, так как, в противном случае я должна буду принять кардинальное решение о разводе. Но, в таком случае, мне придется выходить на работу, т.к., во-первых, мой друг не стремится «посадить меня себе на шею», а, во-вторых...уж очень комфортную жизнь я веду в браке.

Таким образом, в ходе работы с клиенткой диагностирован конфликт, суть которого, заключается, с одной стороны, в желании развестись с мужем, а, с другой, - в нежелании потерять достойную «кормушку». «Неразрешимая» жизненная ситуация, которую создала себе клиентка, разрешалась невротически в депрессивных мыслях, чувствах и действиях. Поскольку брак был построен на полном слиянии, а выбор личностного размежевания требовал длительной терапии, к которой женщина пока не была готова, она приняла решение «развестись без развода» - осуществить психологический развод: остаться жить в одной квартире с мужем и пытаться «найти себя, обдумав возможные направления, плюсы и минусы «свободного плавания».

Пример второй. Вера П., 41 год, преподаватель русского языка. Обратилась с просьбой избавить ее от ощущения пассивной жизненной позиции. Предъявляет жалобы на постоянно сниженное настроение, недовольство собой, нежелание что-либо делать. Живет в гражданском браке с молодым интересным мужчиной, который ее очень любит, выполняет все ее

желания, решает все бытовые проблемы. Предлагает официально оформить их отношения, но получает отказ, т.к., со слов клиентки, она его не любит и надеется, что еще встретит свой идеал. От своей работы женщина «устала», преподавание не любит, «надоели студенты и вечно ноющие из-за отсутствия денег» коллеги. Детский период жизни вспоминает как кошмар, сопровождающийся постоянным одиночеством, покиданием «работающей в две смены матерью, редко появляющимся дома вечно пьяным отцом и драками родителей». Сколько помнит свою мать, она «всегда была в убитом и вечно опрокинутом состоянии». Постоянно лечилась от депрессии. «Я в этом отношении – точная копия матери. У меня постоянно жуткое настроение...работать не могу и не хочу, чувствую себя отвратительно... все время хочется лежать, никого не видеть и не слышать. Никаких эмоций нет, я – как вечно недовольная царевна Несмеяна, которую никто не может рассмешить». По ее словам, муж «сбежал, не выдержав эгоизма и нежелания ничего отдавать другим». Попытки выстроить сексуальные отношения с мужчинами оказывались безрезультатными из-за ее «тяжелого» характера, постоянных претензий и требований обеспечить ее вниманием, эмоциональным теплом, участием и деньгами. На протяжении последних лет несколько раз обращалась за помощью к психотерапевтам и госпитализировалась по поводу неврозов. На вопрос о том, что же она делает для того, чтобы мужчин и подруг в ее жизни не было, сказала, что, не знает, но прекратившие с ней общаться люди говорили, что она невыносима и нацелена только на то, чтобы «брать». Общение с ней требует постоянного напряжения, так как у нее отсутствуют позитивные эмоции, от нее исходит негативная разрушающая энергия. Клиентка подтвердила, что во многом согласна с такой характеристикой. Ее чувства в основном негативны, ей трудно скрывать постоянное раздражение по поводу «состояния нестояния».

П: Что Вы делаете, чтобы как-то изменить это состояние?

К: Все время читаю книги, чтобы отвлечься.

П: Над решением какой задачи Вы хотели бы поработать?

К: Хочу, чтобы вы помогли мне понять причины пассивности и обсудить способы ее преодоления.

Мы принимаем решение использовать набор метафорических карт «СОРЕ».

П: Давайте выберем карту, ассоциирующуюся с вашей депрессией. Как вы себе ее представляете?

Клиентка выбирает следующую (рисунок 3):



Рисунок 3. Первая карта, выбранная клиенткой (из описания работы с Ириной Л.)

К: Она похожа вот на эту страшную огромную тень, которая приходит, когда захочет и сжирает меня – маленькую девочку, сидящую на крохотном стульчике.

П: Что она для вас значит, какая она?

К: Приносящая боль и страдания. Я не могу из-за нее жить нормально...

П: Как часто она к вам приходит?

К: Каждый день перед любым самым незначительным поступком, мешая начать что-либо делать.

П: Как вы к ней относитесь?

К: Она – мое привычное состояние, с одной стороны, она мне как родная, а с другой, я принимаю ее как неизбежность, т.к. не знаю, что с ней делать.

П: Что чувствуете по отношению к ней?

К: С одной стороны, страх, с другой, - благодарность. Она поддерживает меня, это – единственное существо, которое знает о моих истинных намерениях

П: А каковы они – Ваши истинные намерения?

К: Только она одна знает, что, пока я чувствую себя одинокой, физически, психологически и финансово беспомощной, я буду поддерживать близкие отношения со своим гражданским мужем.

П: Что Вы хотите ей сказать?

К: Ты мне очень нужна, без тебя мне было бы сложно избегать возможных трудностей, столкновения с которыми я боюсь. Благодарю тебя за то, что ты спасаешь меня от реальной жизни, которой я избегаю, от поступков, результаты которых принесли бы мне неприятные переживания, связанные с ощущением своей неуспешности. Но, в то же время, я хочу от тебя избавиться из-за мучительного чувства недовольства собой и общей неудовлетворенностью жизнью. Хочу с тобой расстаться, не хочу вместе с тобой лежать на диване, читать книги и прятаться от жизни.

П: Какие негативные чувства вы к ней испытываете, поскольку до этого вы перечислили значительно количество позитивных чувств?

К: Возникает тягостное чувство болота, в которое она меня затягивает. Я не могу от нее избавиться. В этом липком, скользком пространстве можно пролежать очень долго (что, собственно, со мной и происходит). Она связывает меня по рукам и ногам и топит.

П: Что вы хотите с ней сделать? Хотите ли вы с ней расстаться?

К: Хочу отрубить ее, как ненужный хвост!

П: Будете рубить по частям или весь целиком и одновременно?

К: Мне ее жалко, не хочу рубить, она – мой друг и спаситель...

П: Будете ли как-то менять свои взаимоотношения с ней?

К: Надо, наверное...

П: Какие отношения вас устроят?

К: Договорные (слегка улыбается)

П: Какая стратегия отношений вас удовлетворит?

К: Хочу, чтобы она не появлялась в решении значимых ключевых вопросов, но иногда пусть приходит в спокойное время.

Мы предложили женщине выбрать карту, резонирующую с ее актуальным состоянием и описать ее. Ее взгляд неожиданно падает на следующую карту (рисунок 4):



Рисунок 4. Вторая карта, выбранная клиенткой (из описания работы с Ириной Л.)

П: С чем ассоциируется у вас эта карта?

К: Это я с ножом в спине, а моя депрессия – мой враг – воткнул мне нож в спину, а сам стоит сзади и смотрит, что же я буду делать.

П: Что Вы при этом чувствуете?

К: Страх и ужас...

П: А что по этому поводу думаете?

К: За что мне все это? Почему на меня вечно валятся какие-то неприятности: то одно, то другое...?

П: Как вы думаете, зачем она вам нужна?

К: Совсем не нужна! Я же пришла, чтобы от нее избавиться!

П: Посмотрите внимательно на этот нож в спине. Не приходилось ли вам слышать такое четверостишие Марины Бородицкой:

*Это вовсе не больно - нож в спине. В первый миг - ощущение холода.
И саднит, как сережка (терпимо вполне), если мочка свежeproколота.
Это очень удобно – нож в спине. С ним живешь себе втихомолку,
Ну, а если привыкнешь – удобно вдвойне: можно даже повесить котомку*

К: Но это же про меня...

П: Давайте попробуем определить выгоды от депрессии, которыми можно не только пользоваться, но и положить в котомку про запас.

К: Давайте, а что вы имеете в виду?

П: Когда человек не отпускает от себя проблему, значит ее наличие ему выгодно, т.к. приносит как минимум три вида дивидендов:

Во-первых, с помощью депрессии вы освобождаетесь от сложного для себя положения. Это – первичная выгода. Как вы думаете, она у вас есть?

К: Есть. Лежу, ничего не делаю, другу говорю, что болею, а сама читаю....

П: Вторичная выгода: когда ваша проблема воспринимается другими, как норма. Как реагирует на вашу депрессию ваш друг?

К: Жалеет меня, поддерживает, облегчает мои переживания.

П: Как вы справедливо сказали, депрессия-это ваш друг, которого вы воспринимаете, как норму. Если вы ее прогоните и станете «здоровой» и самостоятельной, он перепугается и поймет, что вы от него можете уйти в другую жизнь. Он этого боится, т.к. он вас любит именно такой – тихой, неактивной, беспомощной. Он – спасатель по натуре.

П: Есть и третичная выгода – это ваши перерывы в работе, отпуска за свой счет «по состоянию здоровья», госпитализации с больничными листами. С ее помощью вы получаете прямые дивиденды: уходите в болезнь, при этом валяетесь в постели... и вас это устраивает. Как Вы думаете, при таком

раскладе можно ли избавиться от депрессии? Не слишком ли плотно приросла котомка? Что вы скажете по этому поводу?

К: Какой-то абсурд...начала с того, что хочу избавиться...а закончила...

П: Что вы чувствуете теперь по отношению к своей депрессии?

К: Сначала – неприязнь, а теперь растерянность...получается, что она мне нужна, поскольку она – мой абсолютный спаситель, от которого пока не откажусь...слишком много придется в жизни поменять. Но, я понимаю, что жить в таком состоянии долго теперь уже не смогу. Отлежусь зиму, как медведь в берлоге, и объявлю ей войну (улыбается).

В процессе совместного обсуждения проблемы выявлен основной конфликт между раздражением от депрессии, желанием от нее избавиться и яркими преимуществами, которые «дарят» симптомы депрессии в виде выгод. Намечены основные поведенческие стратегии: некоторая пауза, которая позволит наметить новые цели и задачи, направленные на поиск новой работы, новых интимных отношений, умение сохранять психологическую устойчивость, контролировать эмоции, формировать баланс между стратегиями «брать» и «отдавать».

Рассмотренные примеры использования метафорических ассоциативных карт для психокоррекции депрессивных состояний показывают, что их применение помогает работать с клиентами наиболее оптимально и эффективно и открывает перед ними новые горизонты переживаний и размышлений. Представленный материал может быть полезен при работе с самым широким спектром запросов, с которыми работают психологи-консультанты, психотерапевты и другие специалисты.

Список литературы:

1. Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В. Метафорические ассоциативные карты и поэтическая терапия в психотерапии синдрома эмоционального выгорания // СМАЛЬТА. 2014. № 3. С. 49-56.
2. Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В., Козырева Т.С. Методы арт-терапии в психологической коррекции профессиональной деформации личности // Мир науки, образования, культуры № 5 (48), 2014. – С. 172-174.

3. Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В., Перевозкина Ю.М. Использование ассоциативных карт в нарративной психотерапии рабочеголизма // Сибирский педагогический журнал, № 4, 2014. – С. 166-172.
4. Дмитриева Н.В., Левина Л.В. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения личности. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. - 2013. - 324 с.
5. Kirschke W. Cards of Association for Life-Mapping. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oh-cards-na.com/2010/08/cards-of-association-for-life-mapping/> (дата обращения: 01.10.2014).

References:

1. Dmitrieva N.V, Buravtsova N.V. Metaphorical associative cards and poetic therapy in psychotherapy of the emotional burning syndrome // SMALT. 2014. № 3. P. 49-56.
2. Dmitrieva N.V., Buravtsova N.V., Kozireva. T.S. Methods of art-therapy in psychological correction of professional deformation of personality // The World of science, education, culture № 5 (48), 2014. – P. 172-174.
3. Dmitrieva N.V, Buravtsova N.V, Perevozkina Y.M. The use of associative cards in narrative therapy of workaholism //Pedagogical magazine of Siberia, № 4, 2014. – P. 166-172.
4. Dmitrieva N.V, Levina L.V. Psychological correction of deviant behavior of personality. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. - 2013. - 324 с.
5. Kirschke W. Cards of Association for Life-Mapping. URL: <http://www.oh-cards-na.com/2010/08/cards-of-association-for-life-mapping/>

РАЗДЕЛ 6.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

ТОЛЕРАНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

АЛЕКСЕЕВА В.П., ЕГОРОВА В.Н.

РОССИЯ, СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. М.К. АММОСОВА

TOLERANCE IN THE STRUCTURE OF TECHNICAL STUDENTS' INDIVIDUALITY

ALEKSEEVA V.P., EGOROVA V.N.

RUSSIA, NORTH-EAST FEDERAL UNIVERSITY

Аннотация. Изучение толерантности в структуре индивидуальности у учащихся и студентов показало, что выраженность толерантности различна в зависимости от сложившейся структуры индивидуальности: социальная толерантность более высокая у обладателей первого типологического синдрома. Этническая толерантность более высокая у обладателей второго типологического синдрома. Толерантность как черта личности развита в одинаковой степени у представителей обоих типологических синдромов.

Ключевые слова: толерантность; этническая толерантность; социальная толерантность; толерантность как черта личности; индивидуальность; типологический синдром индивидуальности.

Annotation. The text is about tolerance in the structure of technical students' individuality. The results of the investigation showed that the tolerance differences among students. Tolerance expressiveness depends on formed structure of individuality: social tolerance of first typological individuality structure students is

higher than the social tolerance the second typological individuality structure students. The second typological individuality structure students have high ethnic tolerance. The tolerance as individual streak doesn't difference among students of both typological structures of individuality.

Key words: Tolerance; ethnic tolerance; social tolerance; tolerance as line of the personality; the typological syndrome of individuality.

Актуальность: В настоящее время Республика Саха (Якутия) нуждается в современно образованных, нравственных, предприимчивых людях, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способных к сотрудничеству, отличающихся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу республики.

Одним из путей подготовки такой молодежи является своевременная эффективная профессиональная ориентация. По результатам исследования Резапкиной Г.В. и др. (2006) каждый третий подросток, покидает школу, не имея представлений о том, кем он будет работать, каждый второй выпускник вуза работает не по специальности. Основанием выбора учебного заведения чаще всего является престижность профессии или материальная заинтересованность абитуриентов и их родителей. Одновременно наблюдается отсутствие ориентации на профессии, востребованные в современном производстве, не менее престижных и материально обеспеченных, но требующих определенных индивидуальных и личностных качеств [8].

Цель: Выявление взаимосвязи толерантности и свойств индивидуальности студентов технического профиля.

Гипотеза: Толерантность студентов зависит от свойств сложившейся структуры индивидуальности: студенты, обладающие вторым типологическим синдромом индивидуальности будут более толерантны.

Объект: учащиеся 9-10 классов Мюрюнской юношеской гимназии, им. В.В. Алексеева Усть-Алданского района(28), и студенты старших курсов Горного факультета СВФУ им. М.К. Аммосова (36).

Предмет исследования: Проявление толерантности в структуре индивидуальности

Методы исследования: Для решения поставленных задач и проверки гипотезы были использованы метод теоретического анализа, математические методы. Из психодиагностических методов были использованы:

- «Оценка структуры целостной индивидуальности» (Т.Ф. Базылевич);
- «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова).

Важным условием успешности любой профессии являются личностные качества, способствующие эффективности взаимодействия между людьми.

Ананьев Б.Г. развивал идею комплексного подхода к изучению человека. Индивидуальность человека можно понять лишь при условии полного набора характеристик человека. Индивидуальность может быть понята лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида [1].

Концепция личности В.С. Мерлина раскрывается через его подход к пониманию человека как интегральной индивидуальности, т. е. взаимосвязям ряда свойств, относящихся к нескольким иерархическим уровням, подчиненным различным закономерностям [5].

Т. Ф. Базылевич - расширила понятие индивидуальности. Ввела понятие «целостная индивидуальность», т.е. индивидуальность целостна, неделима; определяется через своеобразие организации свойств индивида и личности в субъекте психической деятельности. Индивидуальность - единство свойств, основанных на прошлом развитии личности, это предпочитаемый тип активации, который исходя из прошлого опыта наиболее благоприятен в настоящем с прогнозом на будущее [2].

Толерантность означает терпимость к иному образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям. Таким образом, она

связана со свободой инакомыслия в широком смысле этого слова, а не в том, который утвердился в политической сфере, близка к понятиям милосердия и снисхождения [10].

Воспитание толерантной личности реализуется: в семье, школе, других учебных и внешкольных заведениях. Процессу ее воспитания способствуют социальные службы для молодежи, общественность (национально-культурные общества и союзы, негосударственные общественные организации, различные фонды), религиозные организации, государственные органы (местные и центральные) и, наконец, мировое сообщество (международные организации и фонды) [3].

Этническая толерантность предполагает не просто принятие другого этноса таким, каким он есть (это ее онтология), а избирательное отношение к этнодругому, т.е. к иному этносу и его представителям. Она предполагает: готовность к сотрудничеству, взаимовыгодному взаимоотношающему партнерству на основе взаимоприемлемых ценностей; готовность к культурному взаимобогащению; способность к взаимной эмпатии, т.е. к постижению ментальности этнодругого; нейтрализацию негативных комплексов в поведении этнодругого без унижения его личного и социального достоинства; установку на взаимоуважительный диалог с целью достижения большего взаимопонимания.

Социальная толерантность – это форма партнёрского взаимодействия между различными социальными группами общества, его властными структурами, когда признаются необходимость такого сотрудничества и уважение позиций сторон. Она направлена на равновесие в обществе и признаёт право на объединение людей для защиты своих прав и интересов. В социально направленном обществе создаются условия для формирования толерантного сознания личности, её ответственности, в том числе правовой [7].

Как показывают результаты проведенного исследования у большинства испытуемых, как у студентов, так и у гимназистов по методике «ОСЦИ» обнаружены достаточно высокие показатели по шкале «Интегральный индекс индивидуальности», означающие, что данные старшеклассники

обладают относительно высокой устойчивостью к стрессогенным условиям деятельности. Они – экстраверты, следовательно, легко вступают в контакт с незнакомыми людьми, легко адаптируются к новым условиям жизни, функционально выносливы во взаимодействии «субъект-субъект». Такие люди, как правило, не любят монотонный вид деятельности – интерес к ней легко угасает, или он их быстро утомляет. У большинства из них высокие показатели по шкале планирование деятельности.

В методике **Экспресс-опросник «Индекс толерантности»** по шкале «Этническая толерантность» выявляется отношение человека к представителям других этнических групп и установки в сфере межкультурного взаимодействия. По данным этой шкалы 5,7 % студентов и 14,8% гимназистов показали высокий уровень.

По шкале «Социальная толерантность» выявляются толерантные и интолерантные проявления в отношении различных социальных групп (меньшинств, преступников, психически больных людей), а также установки личности по отношению к некоторым социальным процессам показатели в 42,8 % студентов и 62,9% гимназистов на высоком уровне.

Шкала «Толерантность как черта личности», показывающая личностные черты, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру, так же оценена высокими показателями у 51,4 % студентов и 33,3% испытуемых.

Такие показатели соответственно характеризуют и общий уровень толерантности, т.е. как общее отношение к окружающему миру и другим людям, так и социальные установки в различных сферах взаимодействия, где проявляются толерантность и интолерантность человека.

Обнаружена статистически достоверная связь между интегральным индексом индивидуальности (ОСЦИ) и толерантностью как черта личности («Индекс толерантности») ($p=0,03$). Это означает, что чем выше показатель интегрального индекса индивидуальности, тем выше толерантность как черта личности. Это позволяет предположить, что студенты, относящиеся ко второму типологическому синдрому по ОСЦИ, обладают относительно

высокой устойчивостью к стрессогенным условиям деятельности, также функционально выносливы во взаимодействии «субъект-субъект». Будучи экстравертами они легко вступают в контакт с незнакомыми людьми, легко адаптируются к новым условиям жизни. Они имеют высокие показатели по шкале толерантность как черта личности.

Вывод

Результаты выявили, что выраженность толерантности различна в зависимости от сложившейся структуры индивидуальности: социальная толерантность более высокая у обладателей первого типологического синдрома. Этническая толерантность более высокая у обладателей второго типологического синдрома. Толерантность как черта личности развита в одинаковой степени у представителей обоих типологических синдромов. Согласно синдрому свойств, относящихся к первому типологическому синдрому, им характерно тщательное планирование своей будущей деятельности. Они, прежде чем что-либо предпринять, анализируют свои поступки или действия. При общении с другими людьми допускают, что человек может поступить по-своему и т.п., допускают, что представители других национальностей ведут себя согласно своим обычаям и традициям. Поэтому, на наш взгляд, они более социально толерантны.

Представители второго типологического синдрома коммуникабельные, общительные, они экстраверты, особенности других людей не являются препятствием для общения. Они активно заняты настоящим, мало думают о последствиях своих поступков, так как им не характерно умение планировать свою жизнедеятельность. Они часто не задумываются над тем, что их поступки могут вызвать недоразумение у других людей. Тем не менее, у них высокие показатели по шкале этническая толерантность. Видимо, их высокая этническая толерантность обуславливается их общительностью, открытостью и активностью по отношению к представителям другой национальности.

Заключение

Применение вышеназванных методик оправдывает проведенную диагностическую работу. Результаты, полученные в ходе их применения достаточно полно раскрывают предполагаемые индивидуальные характеристики испытуемых.

Было выявлено, что между двумя выборками, показатели толерантности и показатели индивидуальных свойств достоверно значимых различий нет. Однако рассмотрение выраженности толерантности в зависимости от принадлежности к определенному типологическому синдрому показало, что социальная толерантность более высокая у обладателей первого типологического синдрома. Этническая толерантность более высокая у обладателей второго типологического синдрома. Толерантность как черта личности развита в одинаковой степени у представителей обоих типологических синдромов.

Список литературы:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – М.: Наука, 2000.
2. Базылевич Т.Ф. - К психологии целостной индивидуальности. — М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997
3. Дробужева Л. М. Толерантность и рост этнического самосознания: пределы совместимости // От толерантности к согласию. — М., 1997
4. Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. М.: – Планета детей, 1997.
5. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986.
6. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования» данных. Учебное пособие. 3-е изд., стереотип. – СПб.: Речь, 2008. – 392 с.
7. Психодиагностика толерантности личности. Под редакцией Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008.-172 с.
8. Резапкина Г.В. «Отбор в профильные классы». - М.: Генезис, 2006. – 124 с. – (Серия «Психолог в школе»).
9. Резапкина Г.В. «Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. Рабочая тетрадь учащегося». – М.: Генезис, 2005. – 144 с., ил.
10. Солдатова Г. У. Толерантность: психологическая устойчивость и нравственный императив // Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности / Под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М.: МГУ им. М.В.Ломоносова, 2003.

СМЕХОТВОРЦЫ: ИСКУССТВО КАК ДУХОВНЫЙ АКТ

КАБАЧЕК О.Л.

РОССИЯ

LAUGHTER-CREATORS: ART AS A SPIRITUAL ACT

КАВАСЧЕК О.Л.

RUSSIA

Аннотация. Статья описывает психологические качества, необходимые для смехотворческой деятельности как синтеза религиозной и художественной деятельности, глубинный смысл которой – искупление. Предположено, что аутисты с повышенной чувствительностью могли успешно реализовывать себя в этой сфере.

Ключевые слова: смехотворчество, скоморохи, экстрасенсорные способности, аутисты, искусство, искупление.

Annotation. This article describes the psychological quality, required for laughter-creativity as a synthesis of religious and artistic activities, the deep meaning of which is the redemption. It is assumed that the autists with increased sensitivity could successfully pursue a career in this area.

Key words: laughter-creativity, skomorokhs, psychic abilities. autists, art, redemption.

...это тот, кто живет в дороге и не дает забыть
людям о тех мирах, из которых ни пришли.

С. Г. Максимов

Смехотворчество как особый вид деятельности давно и плодотворно рассматривается фольклористами, этнографами, культурологами и

историками; менее изученными остаются психологические особенности смехотворцев, их «профессиограмма». А между тем это представляет не только академический интерес.

Кто и зачем шел в маргинальную профессию глумотворцев; что давала эта профессия личности, чем привлекала? Какие ценностные установки перешли от древнего скоморошества (шутовства, арлекинады) в профессиональное искусство?

Попробуем реконструировать как деятельность, так и личностные особенности служителей смеха.

Скоморошество на Руси несло в себе «мифологию и обрядовые установки древнейших времен» [12;89], поэтому на древнерусском материале удобнее разобраться с особенностями этой международной профессии.

Занятие скомороха органично объединяло в себе две ипостаси (две сферы деятельности, два социальных института): религию и искусство. Скоморохи-глумотворцы выступали сначала обрядовыми помощниками волхвов, вели «веселую» часть праздника и обряда, а после уничтожения оных иногда выполняли весь обряд общения с богами [12]. (К примеру, танцую у постели умирающего или умершего человека, жрец-шаман, а позднее, скоморох, «вступал в контакт со смертью, задабривал и отгонял ее» [12;58].)

Христианское священство частично взяло на себя древние жреческие функции, но оно «не смогло дать народу радость и веселье, столь необходимые в жизни, полной невзгод, опасностей и тяжелого труда. Эту функцию продолжали выполнять скоморохи, которые когда-то выполняли культовую роль помощников волхвов в исполнении ритуалов, уравновешивая последующим весельем серьезные обряды, зачастую связанные с жертвоприношениями» [12;4].

И после христианизации Руси скоморохи продолжали оставаться бродячими жрецами культа плодородия [12], неразлучными со смехом, имевшим религиозное значение – «как жизнедатель, которому подвластны и люди, и земля», как «форма контакта с потусторонним» [12;90,118].

И хотя скоморохи «при необходимости лечили людей и проводили обряды» [12;91], в глазах общества они были, прежде всего, чародеи: «чародейное дело» <...> было присуще и древним скоморохам <...> по некоторым сторонам их многосторонней профессии» [19;339]. Даже «игра на гусях была связана с архаическими дохристианскими ритуалами, считалась священной, сопровождала «волшбу», сама была в глазах народа чародейством» [19;458].

Вначале скоморохи в общественном мнении «представлялись обладателями сверхъестественных качеств, притом положительных, направленных на благо» [21;464], и лишь с XVI-XVII вв. в результате гонений на скоморошество официальной церкви и государства (поскольку оно во многом было связано с сакрализованным антиповедением, явной близостью к языческим культам) в обществе начинает появляться противоположный образ скомороха – служителя дьявола [21].

Хотя знак поменялся, социальная функция (миссия) профессии осталась прежней: установление и использование связи с иномиром ради помощи этому миру.

Это не просто профессия – это образ жизни. Особый социальный статус. Шуты и дураки, по М. М. Бахтину, «являются носителями особой жизненной формы, реальной и идеальной одновременно. Они находятся на границах жизни и искусства (как бы в особой промежуточной сфере): это не просто чудаки или глупые люди (в бытовом смысле), но это и не комические актеры» [5].

Скомороха было видно за версту: «шутить легче тому человеку, от которого ожидают шутки, чем тому, к шуткам которого не привыкли. Знаком шутки могут служить условная одежда, условный грим (ср. одежду и грим клоуна, особые одеяния скоморохов)» [10;50-51].

Но костюм скомороха нес не только опознавательную (сигнальную) функцию, но и сакральную: как и рубахе юродивого, для него была характерна лоскутность, «многошвейность», напоминающая «костюм древних мимов, *centunculus* (лоскут, заплатка), «пестрое платье, сшитое из

разноцветных лохмотьев», «удержавшееся в традиционной одежде итальянского арлекина» [14;94-95]. В середине XVII века заплаты на костюме арлекина «приняли форму правильных треугольников красного, желтого и зеленого цвета, тесно прилегающих друг к другу» [9], т.е. составляющих фигуру ромба.

А ромб – есть «один из фундаментальных символов. Он входит в древнейший ромбо-меандровый орнамент, обозначающий представления человека об окружающей реальности, наполненной непонятными ему силами» [1].

В ходе культурогенеза происходило нарастание магических возможностей ромба: ромбический узор мамонтовой кости как символ изобилия [18] – украшение фигур женщин как символ плодородия [1], [18] – защита (в том числе в форме нападения) и власть [23] – модель универсума (верх-низ, левый-правый, Явь-Навь и пр.) [1], [16] – пробуждение в человеке духовных сил [2], в частности, способности перехода в мир иной и обратно [17].

Ромб – это и женский, материнский символ. «Восходящая к эпохе неолита связь ромба с фигурой Великой богини спустя тысячелетия была воспринята христианством, в иконографии которого ромб сочетался с изображением Богоматери» [20]. Интересно, что магическое значение в России ромб сохранял вплоть до середины XIX века: существовал обряд чтения узоров во время крещенских смотрин невест [1]. В XX веке знак ромба был уже обычным украшением.

Итак, ромб символизировал изобильный, целостный, развивающийся универсум, самозащищающийся, самовосстанавливающийся, со свободными границами внутри себя (между разными по природе мирами). Он выражал суть профессии *скомороха-чародея* – а также, как будет показано дальше, *скомороха-актера*.

Первая, сакральная, ипостась профессии была обеспечена не только ромбами: «Наряд жреца, как и скомороха-шута, всей своей структурой подчеркивает его отличность, потусторонность. Это – «одежда наоборот» [12;96]: «вывернутая наизнанку шкура, гендерные переодевания

(травестия) ношение масок и пр. Скоморохи для зрителей – не только зачинщики веселья, но и посланцы «иного мира» – хаоса и беспорядка, изнанки существующего» [12;103,106].

Зачем «смеющийся валяет дурака, паясничает, играет, переодевается (вывертывая одежду, надевая шапку задом наперед), изображая свои несчастья и бедствия» [10;4]?

Выворачивание одежды – выворачивание мира! Для чего нужно такое выворачивание? Негатив помогает лучше осознать позитив (идеал): «Выворачиванию подвергаются самые “лучшие” объекты — мир богатства, сытости, благочестия <...>. Антимир Древней Руси противостоит поэтому не обычной реальности, а некоей идеальной реальности, лучшим проявлениям этой реальности» [10;17]. (Отметим попутно, что аксиологическая составляющая, наличие идеала, важно не только для религии, но, в не меньшей степени, и для искусства.)

В книге Мишеля Пастуро «Дьявольская одежда: история полосок и полосатой ткани» рассмотрен непростой вопрос происхождения цветных ромбов и полос в одежде шутов и арлекинов: для «человека средневековья <...> честный человек и добрый христианин не может быть VARIUS (лат. пёстрый, разнообразный). Пестрота вызывает у него ассоциации с грехом и преисподней. <...> Проститутка в красно-жёлтом платье в полоску, шут в камзоле из разноцветных ромбов, являют одну и ту же идею: идею смятения, беспорядка, шума и нечистоты» [22].

М. Пастуро объясняет это тем, что глаз средневековых людей «был не столь натренирован на восприятие перспективы, как наш. Для них очень важен был контраст между фигурой и фоном. Полосатая одежда такой контраст скрадывала, что заставляло подозревать в ее носителе желание оставаться незаметным и соответствующие дурные помыслы» [24]. Стробоскопический эффект: невидимость арлекина.

Обычные люди, участвующие в ритуалах, тоже носили особую одежду: «чтобы общаться с духами, народ уподоблялся «иному миру»: надевал шкуры, выворачивал одежду и даже менял обувь право-налево» [12;55].

Какими же личностными и психофизиологическими качествами (помимо знакового одеяния) должен был обладать древний глумотворец для успеха своей деятельности?

Можно выделить три группы специфических качеств скомороха: 1) экстрасенсорные способности (впрямую связанные с работой помощника или даже заместителя жреца); 2) определенные этико-психологические установки (косвенно связанные с этой же, сакральной, частью работы); 3) артистические способности (связанные с функцией увеселения, воспитания и с процессом арттерапии).

Первую группу свойств традиционно объясняли связью смехотворца с «иным» миром:

- а) «Будущий волхв должен был быть немного «не от мира сего» и обладать определенными способностями, отличающими их от обычных людей («священные» припадки, сноговорения и снохождение, способность не чувствовать боли и т.д.)» [12;28]. (Отметим, что такие качества характеризуют и другую традиционную фигуру Средневековья – юродивого.)
- б) Часто «при разного рода «действиях» сами скоморохи и их зрители впадали в состояние транса, т.е. особого духовного настроения (прелести), в котором ясно ощущается присутствие иного, временно отодвинутого на второй план мира» [12;117]. *Гипнотизеры? Ходоки в астрал? Ясновидцы-тайнознатцы?*
- в) Ценилось особое состояние «не-ума», позволявшее «освободиться от суетного мышления, от внутреннего спора-диалога, чтобы затем выйти в состояние чистого ума» [12;124]; иными словами, уметь отстроиться от внутреннего диалога (что и современными экстрасенсами считается одним из базовых, исходных свойств для магических практик [15]).

Вторая группа качеств. «Одной из самых характерных особенностей средневекового смеха является его направленность на самого смеющегося. Смеющийся чаще всего смеется над самим собой, над своими злоключениями и неудачами. Смеясь, он изображает себя неудачником,

дураком» [10;4]. Важно, что он «валяет дурака, обращает смех на себя, а не на других» [10;14]. («Дурак – это человек чужой, свободный, странный» [12;120], источник «непредсказуемых, интуитивных действий <...>, основанных на доброте и смехе <...>, которые имеют явно обрядовый смысл» [12;122].)

И здесь скоморох отличается от юродивого: если «скоморох увеселяет, то юродивый учит» [14;85]. Скоморох «смеется над собой; юрод – над другими (он «в сущности, резонер, консервативный моралист <...>, неумолимый ригорист, который не признает смягчающих обстоятельств» [14;132,134]). Юродство «оставалось «серьезным» вариантом смехового мира» [14;153]. Доброта тут не обязательна.

Третья группа свойств. «Шутовство, дурачество – это, прежде всего, искусство перевоплощения» [12;120]. Скоморох (арлекин) – *арт-терапевт*: «Скоморошничество требует любую болезненную ситуацию отшутить <...> позволяет не попасть впросак в необычных ситуациях» [12;127].

Можно назвать его и *игротехником, игротерапевтом*: игра – «способ жизни» скомороха [12;145]; игра «создает мир, сопоставимый в русской традиции с Мороком, где бывальщина и небывальщина соседствовали и сливались <...> Главнейшая задача игр – сохранение и укрепление целостного человека, избавление его от наносного, вредного» [12;141]. Сюда же можно отнести «умение умирать светло» [12;117].

Светлая смерть порождает катарсис; катарсис – привилегия жанра трагедии [3]. Настоящее (неразвлекательное, немассмедийное) искусство, творчество как духовный акт может быть понято как *искупление*: «Подлинное искусство есть форма «точной» молитвы <...> форма жертвоприношения, в этом его, искусства, смысл. <...> Художник <...> искупает миры. Копают колодец, возможно, в ад, — и выворачивает его наизнанку, чтобы получить колокольню.

Мир должен быть искуплен, а не сотворен и описан» [8].

Таким искупителем, жертвой и являлся первоначально творец-синтетик скоморох, священнодеятель на просторах универсума.

Он вечно в дороге, в пути, в процессе изменения. Смехом побеждает косность и мертвенность земного мира – и самого себя. «Смеховой мир не может оставаться неподвижным. Он весь в движении» [10;38]; обнажается суть (ср.: при смехе пропадает бинокулярная конкуренция и исчезает зрительная иллюзия [7]).

К скомороху гораздо ближе не юрод, который не увеселяет, а учит [14], но арлекин: он «мечтатель, идеалист, оттого наивен и беспомощен. За показным равнодушием и неловкостью, неотесанностью, он прячет тонкий ум, меткую речь и убийственную иронию. Но выглядит Арлекин смешно <...> Он все время получает побои, «колотушки» и насмешки» [4].

А если неловкость его не показная?

Сравним скомороха и арлекина с носителем одного специфического варианта личностного развития; точнее, примерим, впору ли тому шутовской колпак: подходят ли его психологические данные для трудного дела смехотворчества – совершенствования себя и мироздания.

«Наибольшее удовлетворение, душевный подъем связан для таких людей с принесением личной жертвы» [13;332]. «...Фон постоянного эмоционального дискомфорта во взаимодействии, чувство постоянной неловкости. <...> Дезавтоматизация процесса общения может привести к общей неровности субъекта в контакте – порывистости и застенчивости, тормозимости. Неустойчивость личной дистанции создает впечатление его неловкости, даже неестественности в контакте, постоянных действий "невпопад"» [13;334-336]. Это человек с повышенной чувствительностью уровня эмоционального контроля, одаренная личность так называемого аутистического спектра [13].

Издавна такие сверхчувствительные, ранимые и совестливые люди уходили в монастыри, в схиму, затвор, тихую праведную жизнь «на обочине». Или в искусство. Которое не только создает безопасное пространство-буфер, щит, помогающий личности вписаться в среду, но и, косвенно, гармонизирует

жизнь, создавая воспитывающие зрителей-слушателей «вторичные моделирующие системы» [11].

Так в художественной деятельности (как и, например, в деятельности милосердия и молитвы), реализуется нравственная миссия одаренных людей с повышенной чувствительностью (только подобная миссия способна пробудить в них силы, иногда необыкновенные, и примирить с грубостью жизни [13]).

Именно искусство задает конвенциональные спасительные формы и границы общения шута-скомороха с публикой, дает возможность спрятать за нелепыми по роли движениями («скачет, прыгает» [10;17]) природную неуклюжесть (а иногда и ритуальные нелепые движения, действия [13]) исполнителя-аутиста.

Ролевое поведение, выученная бойкость, отрепетированный мажор.

При этом «он что-то ищет в небесах / и плачет по ночам» (И. Бродский. Шествие.)

Другой аспект экстрасенсорики, тоже связанный с повышенной чувствительностью и также очень полезный для художественной деятельности, — «уникально организованное сенсорное восприятие», отличающееся мультимодальностью, при которой «различные сенсорные возможности дополняют друг друга» [6;105].

Итак, именно древние, еще синкретичные и мультимодальные, формы художественной деятельности помогают увидеть в искусстве его исконное назначение, перенятое у религии и редко отмечаемое эстетиками: его искупительный характер. Космическую миссию сравнения, сопоставления миров и совершенствования земного мира (и земного человека).

Трансформацию автором здешнего мира перед лицом мира горнего парадоксальным, непрямым (перевернутым) способом – ценой собственной, иногда мучительной, трансформации.

Фигура скомороха (шута, арлекина) оказывается жертвенной – и вечной. И привлекает людей особого склада: сверхчувствительных, аутичных, высоко требовательных к себе и окружающим, мечтающих, спрятавшись за маской глумотворца, нести людям свет.

Смехотворство как образ жизни. Как акт спасения себя и мира.

Думается, что наш краткий культурологический экскурс вкупе с психологической интерпретацией поможет лучше осознать значение арт-, игро- и библиотерапии для той группы детей и взрослых с аутистическими особенностями, которая, по О. С. Никольской [13], характеризуется наличием повышенной чувствительности.

А также задуматься над тем, что мы ищем и находим в искусстве.

Список литературы:

1. Алёшина Ю., Базильян М., Белоусова И. Использование ромбического орнамента Архангельской области в современном трикотаже – [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://artzentr.narod.ru/sdpt/rombarch.htm>
2. АллатРа. Книга, изменяющая мир. – [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://allatra.tv/allatra/online/167-391-395>
3. Аристотель. Поэтика. – [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/arist/poetika.php
4. Арлекин. – [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.dpholding.ru/dosie/?action=photo&id=304>
5. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://5ballov.qip.ru/referats/preview/38964/9/?kniga-bahtin-m-m-tvorchestvo-fransua-rable-i-narodnaya-kultura-srednevekovya-i-renessansa>
6. Годик Э. Э. Загадка экстрасенсов: что увидели физики: Человек в собственном свете. – Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010. – 128 с.: ил.
7. Загибалова М. А. Смеховое начало как «стержневая» категория карнавальности в концепции М. М. Бахтина // Научные ведомости. – 2008. – № 12 (52) – С. 180-181.
8. Иличевский А. Чевенгур – [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://www.facebook.com/alexander.ilichevsky?fref=st>
9. Карп В. Зеркало сцены. Арлекин // Энциклопедия театра. – [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://enc.vkarp.com/2010/12/07/%D0%B0%D0%B0%D1%80%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D0%B8%D0%BD/>
10. Лихачев Д. С. Смех как мировоззрение // Лихачев Д. С., Панченко А. М., Поньрко Н. В. Смех в Древней Руси. – Ленинград: Наука, 1984. – С. 7-71.

11. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. Семиотические исследования по теории искусства. – Ленинград: Искусство, 1970. – 384 с.
12. Максимов С. Г. Волхвы, скоморохи и офени. – Москва: Вече, 2011. – 320 с.: ил.
13. Никольская О. С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. – Москва: Центр лечебной педагогики, 2000. – 364 с.
14. Панченко А. М. Смех как зрелище // Лихачев Д. С., Панченко А. М., Поньрко Н. В. Смех в Древней Руси. – Ленинград: Наука, 1984. – С.72-153.
15. Похабов А. Четыре касты. Кто вы? – Москва: АСТ, 2014. – 320 с.
16. Ромб земли. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://allsymbols.ru/simvoly-simvolov/romb-zemli.html>
17. Ромб как элемент орнамента и не только. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://nozdr.ru/info/symbols/romb>
18. Рыбаков Б. А. Язычество древних славян. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.rodon.org/rba/yads.htm>
19. Скоморохи в памятниках письменности / Сост. З. И. Власова, Е. П. Фрэнсис (Гладких). – Санкт-Петербург: «Нестор-История», 2007. – 680 с.: ил.
20. Товарный знак. Часть 3. Образы как мотив для символического изображения – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.prodesign.ru/likbez/create3.htm>
21. Фрэнсис Е. П. Скоморохи и церковь // Скоморохи в памятниках письменности / Сост. З. И. Власова, Е. П. Фрэнсис (Гладких). – Санкт-Петербург: «Нестор-История», 2007. – С. 463-477.
22. Шут – история пестрых ромбов. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://bezenchuk69.livejournal.com/2333.html>
23. Энциклопедия символики и геральдики. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.symbolarium.ru/index.php/%D0%A0%D0%BE%D0%BC%D0%B1>
24. Мауга. Дьявольская одежда: история полосок и полосатой ткани. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://dresscode.diary.ru/p42633783.htm?oam>

Reference:

1. Aleshina, Y., Basilan, M., Belousova, I. The use of rhombic ornament of the Arkhangelsk region in the modern Jersey. – [Electronic resource] – Access mode: <http://artzentr.narod.ru/sdpt/rombarch.htm>
2. AllatRa. The book that changes the world. – [Electronic resource] – Access mode: <http://allatra.tv/allatra/online/167-391-395>
3. Aristotle. The poetics. – [Electronic resource] – Access mode: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/arist/poetika.php
4. Harlequin. – [Electronic resource] – Access mode: <http://www.dpholding.ru/dosie/?action=photo&id=304>
5. Bakhtin, M.M. The works of Francois Rabelais and folk culture of the middle ages and Renaissance. – [Electronic resource] – Access mode: <http://5ballov.qip.ru/referats/preview/38964/9/?kniga-bahtin-m-m-tvorchestvo-fransua-rable-i-narodnaya-kultura-srednevekoviya-i-renessansa>

6. Godik, E. The mystery of the psychics: he saw physics: Man in light of his own. – Moscow: AST-PRESS KNIGA, 2010. – 128 p.: ill.
7. Zagibalova, M. A. Laughter begins as a "rod" category carnival in the concept of M. M. Bakhtin || Scientific statements. – 2008. – № 12 (52) – P. 180-181.
8. Ilichevsky, A. Chevengur. [Electronic resource] – Access mode: <https://www.facebook.com/alexander.ilichevsky?fref=st>
9. Karp, V. The mirror of the scene. Harlequin || Encyclopedia of theatre. – [Electronic resource] – Access mode: <http://enc.vkarp.com/2010/12/07/%D0%B0%D0%B0%D1%80%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D0%B8%D0%BD/>
10. Likhachev, D. S. Laughter as a worldview || Likhachev D. S., Panchenko A. M., Ponyrko N. V. Century Laughter in Ancient Russia. – Leningrad: Nauka, 1984. – P. 7-71.
11. Lotman, Y. M. The Structure of the artistic text. Semiotic research on the theory of art. – Leningrad: Iskusstvo, 1970. – 384 p.
12. Maksimov, S. G. Magicians, clowns and tradespeople. - Moscow: Veche, 2011. – 320 p.: ill.
13. Nikholskaya, O. S. Affective sphere of the person. Look through the prism of the child's autism. – Moscow: Center for curative pedagogics, 2000. – 364 p.
14. Panchenko, A. M. Laughter as spectacle || Likhachev D. S., Panchenko A. M., Ponyrko N. V. Century Laughter in Ancient Russia. – Leningrad: Nauka, 1984. – P. 72-153.
15. Pokhabov, A. Four castes. Who are you? – Moscow: AST, 2014. – 320 p.
16. Diamond of the Earth. – [Electronic resource] – Access mode: <http://allsymbols.ru/simvoly-simvolov/romb-zemli.html>
17. Diamond as an element of an ornament and not only. – [Electronic resource] – Access mode: <http://nozdr.ru/info/symbols/romb>
18. Rybakov, B. A. Paganism of the ancient Slavs. – [Electronic resource] – Access mode: <http://www.rodon.org/rba/yads.htm>
19. Clowns in the monuments of literature / Comp. Z. I. Vlasova, E. P. Francis (Gladkih). – St. Petersburg: "Nestor-History", 2007. – 680 p.: ill.
20. The trademark. Part 3. Images as a motive for the symbolic image. – [Electronic resource] – Access mode: <http://www.prodesign.ru/likbez/create3.htm>
21. Frances, E. P. Clowns and the Church || Clowns in the monuments of literature / Comp. Z. I. Vlasova, E. P. Francis (Gladkih). – St. Petersburg: "Nestor-History", 2007. – P. 463-477.
22. Jester – the Story of colorful diamonds. – [Electronic resource] – Access mode: <http://bezenchuk69.livejournal.com/2333.html>
23. Encyclopedia of the symbolism and heraldry. – [Electronic resource] – Access mode: <http://www.symbolarium.ru/index.php/%D0%A0%D0%BE%D0%BC%D0%B1>
24. Mayra. The devil's cloth: a history of stripes and striped fabric. – [Electronic resource] – Access mode: <http://dresscode.diary.ru/p42633783.htm?oam>

Научное издание

Под ред. проф. Н.В. Дмитриевой

Практическая психология: актуальные вопросы и опыт исследований

Сборник материалов международного научного е-симпозиума

Россия, г. Москва, 27-28 февраля 2015 г.

Верстка: Анна Васильева

Дизайн: Мелисса Ченинг

Подписано к исп. 09.03.2015 г.
Усл. печ.л. 11,3. Тираж 1000 экз.
Заказ ES-П-2015-011
Киров, МЦНИП
<http://mcnip.ru>
e-mail: izdatel@mcnip.ru