

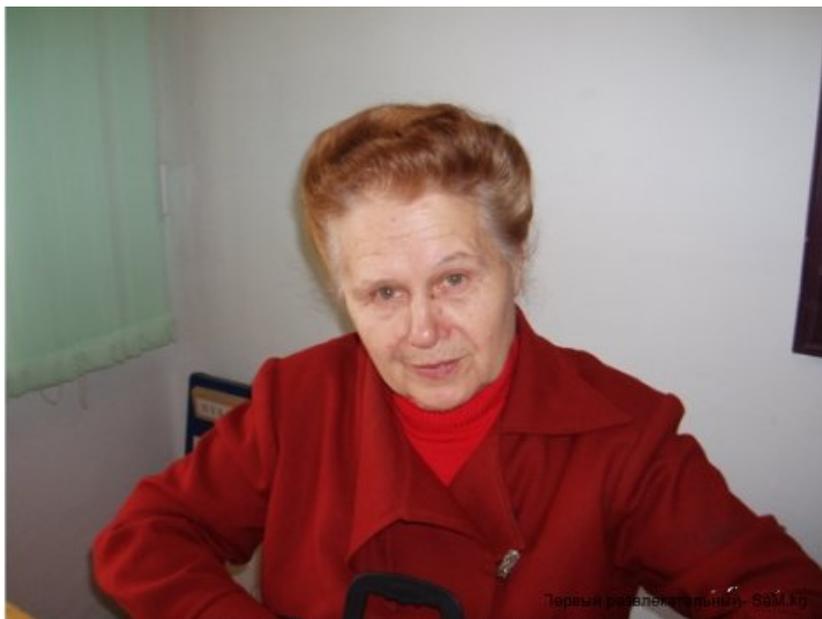
*«...тематика, которую избрала Нина Николаевна,
я имею в виду вопросы воображения, она настолько
впечатляюща, настолько объективно значима...»*

*«...хвалить ее можно долго.
Но не будем ее хвалить, будем ее помнить,
будем опираться на то, что она сделала,
будем надеяться, что направление, которое
она продвигала, будет продолжено»*

А.А. Брудный,
доктор философских наук, профессор,
Заслуженный деятель науки,
Заслуженный деятель образования,
лауреат Государственной премии КР

*«...главным делом ее жизни была, конечно, наука.
Работоспособность Палагиной, высокая
требовательность к себе, креативность помогли
выдвинуть очень важные новаторские идеи
и реализовать их в экспериментальных исследованиях...»*

В.П. Иванова,
доктор психологических наук, профессор



Нина Николаевна Палагина
(1930-2010)
доктор психологических наук, профессор,
академик Нью-Йоркской Академии наук,
академик Академии педагогических и социальных наук
(г. Москва)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КЫРГЫЗСКО-РОССИЙСКИЙ СЛАВЯНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени первого Президента Российской Федерации Б.Н. Ельцина

ГУМАНИТАРНЫЙ ФАКУЛЬТЕТ
Кафедра «Психологии»

СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В ОНТОГЕНЕЗЕ

Материалы международной научно-практической конференции,
посвященной развитию научных идей Н.Н. Палагиной, д-ра пси-
хол. наук, профессора, академика Нью-Йоркской Академии наук
и Академии педагогических и социальных наук (г. Москва).

17-18 апреля 2020 г.

Бишкек 2020

УДК 159.9
ББК 88.5
С 77

Редакционная коллегия:

доктор психолог. наук, профессор Иванова В.П.,
кандидат психолог. наук, доцент Дорохова С.В.

*Рекомендовано к изданию кафедрой психологии
и Ученым советом ГОУ ВПО КPCY*

Издается в авторской редакции

С 77 Становление человека в онтогенезе: материалы международной научно-практической конференции, посвященной развитию научных идей Н.Н. Палагиной, д-ра психол. наук, профессора, академика Нью-Йоркской Академии наук и Академии педагогических и социальных наук (г. Москва) / отв. редактор В.П. Иванова – Б.: КPCY, 2020. 252 с.

ISBN 978-9967-19-828-9

В сборнике представлены материалы выступлений на Международной научно-практической конференции «Становление человека в онтогенезе», состоявшейся 17-18 апреля 2020 года в Бишкеке. Статьи посвящены актуальным проблемам психологической науки и практики. Значительное внимание уделено вопросам образования, развитию личности в современных социально-экономических условиях на различных этапах онтогенеза и т.д.

Книга представляет интерес для специалистов в области психологии, педагогики, социологии, а также для аспирантов и студентов, всех, интересующихся проблемами становления человека в онтогенезе.

ISBN 978-9967-19-828-9

УДК 159.9
ББК 88.5

© ГОУ ВПО КPCY, 2020

ПРЕДИСЛОВИЕ

Каждая научно-практическая конференция, проводимая кафедрой психологии Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б.Н. Ельцина, это, несомненно, значимое событие в научной жизни Кыргызстана. Если в первых конференциях участвовали в основном представители университетов Кыргызской Республики (КГУ им. И. Арабаева, КНУ им. Ж. Баласагына, БГУ им. К. Карасаева и пр.), то в последних конференциях принимали участие преподаватели и студенты вузов, практикующие психологи и представители смежных специальностей из Казахстана, Узбекистана, Российской Федерации, Молдовы, Беларуси.

Ведущую роль в организации и проведении большинства этих конференций играла кандидат, а потом и доктор психологических наук, профессор кафедры психологии КРСУ Валентина Петровна Иванова. Близкий друг и последователь выдающегося психолога Кыргызстана Нины Николаевны Палагиной, Валентина Петровна поставила перед собой задачу способствовать распространению научных идей Н.Н. Палагиной посредством переиздания ее научных трудов, проведения семинаров и конференций.

Первая такая международная научно-практическая конференция «Личность как субъект познания, общения и деятельности» была проведена в 2010 г. и посвящена памяти Н.Н. Палагиной. Материалы конференции включали в себя тексты 93 статей и тезисов, в которых были отражены разные аспекты психологической науки, близкие к сфере научных интересов Н.Н. Палагиной (становление человека в образовательном пространстве и профессиональной деятельности, понимание и общение в учебно-воспитательном процессе, особенности нормативного и девиантного поведения и пр.).

Далее Валентина Петровна была главным организатором межвузовской научно-практической конференции «Личность в становлении и развитии: тенденции и перспективы» (2011 г.), международной научно-практической конференции «Человек в пространстве возможностей» (2015 г.) международной научно-практической конференции «Человек как субъект жизнедеятельности» (2018 г.).

В 2020 г. исполнилось 90 лет со дня рождения Н.Н. Палагиной, и Валентина Петровна выступила с предложением провести международную научно-практическую конференцию, посвященную развитию ее научных идей. Идея была встречена на кафедре психологии с энтузиазмом, однако, впервые воплощение ее было настолько сложным. И это неудивительно, ведь именно в 2020 г. весь мир, и Кыргызстан в том числе, столкнулся с пандемией коронавируса, которая повлекла за собой значительные ограничения и потери. И самая болезненная, невосполнимая потеря, которую мы понесли, это уход Валентины Петровны Ивановой.

Материалы международной научно-практической конференции, представленные в данном сборнике, это дань памяти, дань уважения и бесконечной признательности выдающимся психологам Кыргызстана Нине Николаевне Палагиной и Валентине Петровне Ивановой.

Светлая память Учителям...

НИНА НИКОЛАЕВНА ПАЛАГИНА: ПУТЬ УЧЕНОГО

В.П. Иванова, С.В. Дорохова

Кыргызстан, Бишкек, КРСУ им. Б.Н. Ельцина

Нина Николаевна Палагина родилась 5 февраля 1930 года в России, в Куйбышевской области, однако всю свою сознательную жизнь провела в Кыргызстане: жила и училась в пгт Каинда Панфиловского района.

В 1950 году окончила психолого-педагогический факультет Ташкентского пединститута им. Низами.

После окончания института свою педагогическую деятельность Нина Николаевна начала в Хорезмском пединституте Узбекской ССР на кафедре педагогики и психологии и, отработав два года, поступила в аспирантуру на кафедру психологии Ленинградского пединститута им. А. Герцена.

После ее успешного окончания, с 1957 года работает в вузах Бишкека (Фрунзе). Защитив в 1958 году в Ленинграде кандидатскую диссертацию, посвященную формированию моральных понятий у младших школьников, становится первым кандидатом психологических наук в республике.

При ее непосредственном участии в Кыргызском женском педагогическом институте открылся факультет дошкольного образования, где на протяжении 15 лет Нина Николаевна заведовала выпускающей кафедрой детской психологии и дошкольной педагогики.

В 1973 году Нине Николаевне было поручено создание кафедры педагогики и психологии в Республиканском институте усовершенствования учителей. Специализированные вузовские кафедры в системе повышения квалификации открывались впервые, содержание и методы работы надо было сориентировать на практические проблемы образования. В Ташкентском и Ленинградском пединститутах Н.Н. Палагина изучила основные методики обучения в школе и детском саду, что позволило преподавать психологические дисциплины в тесной связи с практикой.

В становлении Н.Н. Палагиной как ученого в области возрастной и педагогической психологии большую роль сыграли и научный руководитель ее кандидатской диссертации В.Д. Шадриков, и такие видные ученые как А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.Ф. Шаталов, Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенкова, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Г.М. Андреева, В.В. Лебединский и др., курсы которых она слушала, побывав несколько раз на стажировке в МГУ им. М.В. Ломоносова, в НИИ дошкольного воспитания.

В 1992 году в Психологическом институте РАО Нина Николаевна защитила докторскую диссертацию «Воображение у самого истока: психологические механизмы формирования» по специальности 19.00.07 – педагогическая и возрастная психологии и стала первым доктором психологических наук в Кыргызской Республике. Диссертация и монография «Воображение у самого истока» имели большой резонанс у научной общественности. До этого времени никто ни в Союзе, ни за рубежом не занимался изучением воображения у детей до трех лет. Значительным

научным вкладом Н.Н. Палагиной является открытие и описание доречевых форм воображения и его исходной «генетической» клеточки – условных действий. Этот феномен оказался до этого момента незамеченным ни отечественными психологами, ни зарубежными, утверждавшими, что воображение складывается к трем годам в сюжетно-ролевой игре.

Нина Николаевна стояла у истоков практической психологии в детском саду, в этом ей помогли стажировки в НИИ дошкольного воспитания у В.А. Запорожца, где она окончила курсы по подготовке практических психологов дошкольных учреждений. При ее научной поддержке во многих дошкольных учреждениях республики строилась работа с дошкольниками по программам «Развитие», «Одаренный ребенок».

Результаты исследований Н.Н. Палагиной использованы в общесоюзных методических руководствах для дошкольных учреждений: «Игры и занятия с детьми раннего возраста» (М., 1985), «Игра дошкольников» (М., 1989) и др.

Особое место в исследовательской деятельности Н.Н. Палагиной занимала связь возрастных закономерностей с этнической психологией, к которой она привлекала студентов. Итогом такой деятельности явились пособия: «Этнопсихология: теория и методики» (Б., 2001), «Этническое многообразие Кыргызстана» (Б., 2003), а также избр. произведения «Ребенок в этнической культуре» (Б., 2005).

Н.Н. Палагина – автор многочисленных трудов по психологии развития детей дошкольного и школьного возрастов, по этнической психологии и психологии образования. Ею опубликовано более ста научных работ, среди

которых 20 – это монографии, учебники, учебные и методические пособия, которые издаются не только у нас в республике, но и за ее пределами, в частности, Москве, Алматы, Самаре и других городах.

В 1995 году Нине Николаевне присвоено ученое звание профессора по специальности «Психология».

Оценкой научной деятельности профессора Палагиной служит избрание ее членом двух Академий: Нью-Йоркской Академии наук и Академии педагогических и социальных наук (г. Москва).

С 1995 года Нина Николаевна работала профессором кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б.Н. Ельцина.

Н.Н. Палагина является известным ученым в Республике Кыргызстан, странах СНГ и дальнего зарубежья в области психологии развития и возрастной психологии, этнической психологии.

Будучи прекрасным организатором науки, профессор Палагина создала подлинно научную школу: 15 аспирантов выполнили под ее руководством кандидатские диссертации, 4 подготовили к защите. Их успешные защиты проходили в Бишкеке, Москве, Ташкенте, Тбилиси, Алматы, что свидетельствует о высоком уровне их научной подготовки. Многие ее ученики возглавляют кафедры, занимают высокие административные посты.

На протяжении многих лет Нина Николаевна была членом Республиканского Общества психологов СССР, неоднократно избиралась делегатом съездов психологов СССР,

была участником Международных психологических конференций.

Она входила в состав спец. совета по защите докторских и кандидатских диссертаций Кыргызского Института Образования (КИО). Также являлась членом кандидатского диссертационного совета Казахского национального педагогического университета им. Абая по специальности 19.00.07 – педагогическая психология. Была членом редколлегии журнала «Психология и педагогика» (г. Алматы).

Нина Николаевна награждена Бронзовой Медалью ВДНХ, Медалью «Ветеран труда», значком «Отличник просвещения СССР», «Отличник народного образования Киргизской ССР», Почетными грамотами Министерства образования Киргизской ССР.

В личности Нины Николаевны сконцентрировалась высокая компетентность тонкого исследователя, удивительно гуманное отношение ко всем, кто обращался к ней за советом и помощью – от студента и дошкольного работника до профессора.

Ее одаренную поэтическую натуру отличал широкий круг интересов не только к специальным научным проблемам, но и к художественной литературе, музыке, живописи.

Основные труды Н.Н. Палагиной

- Ребенок в раннем и дошкольном детстве. Фрунзе, 1982.
- Развитие обучаемости как основное направление подготовки детей к школе. Фрунзе, 1985.
- Формирование воображения ребенка в русской народной педагогике // Вопросы психологии. 1989. №6.
- Развитие словесного творчества детей. Фрунзе, 1991.

-
-
- Воображение у самого истока: психологические механизмы формирования. М., 1997.
 - Два способа трансляции этнической культуры // Известия АПН. М., 2004.
 - Этногенез народов Кыргызстана // Вестник Академии управления при президенте КР. Б., 2004.
 - Ребенок в этнической культуре. Психол. произведения / Под ред. В.П. Ивановой. Б., 2005.
 - Механизмы этнической социализации ребенка. Б., 2006.
 - Психология развития и возрастная психология: Учеб. пособие для вузов. М., 2006.

ОБЗОР УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ Н.Н. ПАЛАГИНОЙ, О.В. БАБАХИНОЙ, Н.А. ГУЛАКОВОЙ «ИГРОВОЕ ОБУЧЕНИЕ МАЛЫШЕЙ»

С. В. Дорохова

Кыргызстан, Бишкек, КРСУ им. Б.Н. Ельцина

Учебное пособие «Игровое обучение малышей», написанное выдающимся психологом Кыргызстана Ниной Николаевной Палагиной в соавторстве с ее ученицами О.В. Бабахиной и Н.А. Гулаковой еще в 2009 году, смогло увидеть свет лишь в 2020 г. благодаря активному участию в подготовке его к публикации ученицы и сподвижницы Н.Н. Палагиной Валентины Петровны Ивановой. Именно она сберегла рукопись после неожиданной и безвременной кончины Нины Николаевны, отредактировала ее и подготовила все необходимое для ее издания.

В чем уникальность этого учебного пособия? В нем представлены теоретическое обоснование и методическая разработка интегрированных занятий с детьми от 1,5 до 3,5 лет в режиме трех занятий в неделю. Главное направление программы – развитие предметной деятельности и игры детей на основе организованных занятий. Несомненным достоинством данной программы является то, что в ней широко использованы произведения фольклора и детской художественной литературы как основа для построения игровой деятельности и повседневного общения. Авторы не ставят задачу обучения малышей чтению, но считают целесообразным знакомство с буквами (звуками) как символами, обозначающими реальные предметы.

Учебное пособие состоит из двух частей. Первая часть – теоретическая – направлена на теоретико-методологическое обоснование системы раннего обучения детей. Начинают авторы свое обоснование с психолого-педагогической характеристики детей раннего возраста. Они указывают на то, что, с одной стороны, возраст 1-3 года очень значим в жизни маленького ребенка, открывая поистине безграничные возможности для познания окружающего мира, с другой стороны, способы познания свойств предметов достаточно однообразны: постучать, разъединить, пососать... Образуется дефицит новизны, который может мешать психическому развитию ребенка. Соответственно стимулом развития в этот период можно считать обучение новым способам познания. Эта идея, разделяемая многими отечественными и зарубежными психологами, используется авторами как одна из методологических основ предлагаемой программы.

В развитии предметных действий авторы предлагают опираться на восприятие формы, размера, цвета как основных характеристик предмета. Также важную роль в развитии ребенка раннего возраста играет речь. Именно в период 1 – 3 лет речь развивается особенно интенсивно. При этом авторы особенно акцентируют внимание на важности включения в свободное общение взрослого и ребенка (не только на занятиях, а именно в повседневное общение) развернутой литературной речи, стихов и рассказов. Только это может стать основой для обогащения и развития речи ребенка. Это положение является еще одной основой предложенной авторами программы обучения малышей.

Предлагаемая система обучения малышей построена на разрабатываемой Н.Н. Палагиной концепции моделирования как формы познавательной активности.

Для детей раннего возраста доступно моделирование в действии, формы которого весьма многообразны: это и повторение образца, и перенос действия, и моделирование функции предмета

путем замещения его другим предметом, и обозначение предметов и их свойств буквенной и цифровой символикой, и т.д.

Обычно эти и другие формы моделирования используются детьми случайно, эпизодически. Авторы пособия предлагают создать условия на занятиях, чтобы дети смогли более осознанно и творчески использовать эти приемы моделирования.

В соответствии с этой идеей в каждую неделю первые занятия побуждают к подражанию, воссозданию действий педагога, затем к переносам действий на другие предметы и в другие условия, и затем – игровое вариативное использование предметов, создание образа по сходству случайно заданной детали. На втором занятии данной недели, повторяя прежние приемы, включают моделирование в сюжетной отобразительной игре. На третьем занятии – моделирование схемы отношений с нейтральными предметами и символическими обозначениями.

Помимо вышеперечисленных, авторы опираются на следующие теоретико-методологические положения:

- культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, согласно которой источником и причиной психического развития является усвоение ребенком социального опыта, которое происходит в совместной деятельности со взрослым, носителем этого опыта;
- теорию сенсомоторного интеллекта Ж. Пиаже, согласно которой основой раннего развития интеллекта являются действия ребенка с предметами;
- идеи югославского психолога И. Ивич, согласно которым человек есть существо символическое, и развивать эту функцию можно путем придания действиям ребенка символического значения;
- теорию амплификации А.В. Запорожца, согласно которой через обогащение содержания действий с предметами

можно развивать ребенка без перегрузки нервной системы (развитие через обогащение, а не через ускорение);

- теории Н.Н. Поддьякова о двойственной структуре познания реальности ребенком, согласно которой содержание занятий должно содержать малый объем точных знаний и большой объем знаний приблизительных, что стимулирует познавательный интерес, возможность творчески применять полученные знания;
- идеи Н.М. Крыловой и В.Т. Ивановой о такой организации общения взрослого и ребенка, когда литературные произведения звучат не только на занятиях, но и в повседневном их общении;
- предлагаемые Л.В. Усенко приемы построения игры на основе занятий.

Далее авторы переходят к описанию программы занятий.

Основное содержание программы разделено на 3 блока:

- Блок I – развитие действий с предметами;
- Блок II – развитие речи и ознакомление с художественной литературой;
- Блок III – изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация), конструирование.

Занятия спланированы по неделям и объединены единой тематикой недели. Все разработано 40 недель. Недельные циклы можно повторять.

Значимым дополнением к рассказам и стихам являются иллюстрации. Они нужны не только для того, чтобы дети лучше понимали текст. Рассматривание и понимание рисунка само по себе можно считать развивающим упражнением.

Музыкальные занятия включают в себя произведения для прослушивания как музыкальные иллюстрации к образам художественных произведений.

Занятия по ИЗО и конструированию даны с сюжетной интерпретацией и обыгрыванием.

На повторных занятиях ставится задача развития символической функции, например, в первом занятии по развитию речи главное – развить умение слушать художественное произведение, запоминать и проговаривать фразы, проиграть сюжет с помощью игрушек, то на повторных занятиях этот же сюжет моделируется на нейтральных предметах (кубиках, полосках бумаги), вводятся буквенные обозначения.

Несомненным достоинством учебного пособия является его четкая структурированность, доступный язык изложения, а также практикоориентированность. В пособии даются советы воспитателям, как оборудовать группу какие материалы нужны для занятий, как строить общение с детьми, как организовывать занятия. Также в учебном пособии представлена система бесед с родителями, направленная на ознакомление их с особенностями развития ребенка от 1 года до 3 лет, объяснение целей, задач и правил ведения занятий (родители могут быть помощниками воспитателя).

Вторая часть учебного пособия – описание интегрированных занятий с детьми по неделям. Представляем пример одной из недель.

Неделя 7.

Блок I. Нанизывание бус.

Занятие 1. Учить нанизывать бусы на леску, чередуя два цвета.

Содержание: показать детям бусы разного цвета, показать разные игры с бусинами (покатать, подкинуть и пр.). Затем научить детей нанизывать бусины на леску. Примерить бусы. Затем сравнить бусы с поездом, поиграть в поезд.

Занятие 2. Учить детей чередовать предметы, нанизывая поочередно большие и маленькие бусины.

Содержание: детям показывают бусы, указывая на их разные размеры. Предлагают сделать бусы для праздника, чередуя большие и маленькие. По окончании предлагают примерить и потанцевать под музыку. В конце занятия показать сделанные бусы мамам.

Занятие 3. Учить детей нанизывать бусины разной формы.

Содержание: к детям в гости приходят куклы и просят помочь им сделать бусы для бала. Детям предлагаются круглые и квадратные бусины, которые нужно надевать поочередно. После того, как дети закончат, им предлагают поиграть с куклами и бусами. Педагог предлагает разные варианты игр – надеть бусы кукле на шею – бусы, на руку – браслет, на голову – венок и пр.; выложить из бус знакомые цифры и буквы.

Блок II. Разучивание стихотворения А. Барто «Зайка»

Занятие 1. Учить детей слушать выразительное чтение стихов, познакомиться с буквой З.

Содержание: детей знакомят с сюжетной картинкой по содержанию стихотворения, задают по ней вопросы. Затем педагог читает стихотворение А. Барто «Зайка». Затем переходит на звучание звука «З», детей знакомят с «зайкиной буквой» - З. Затем детям предлагают побегать как зайчики, погрызть морковку и пр. После окончания занятия сказать мамам: «Зайку нельзя бросать».

Занятие 2. Учить детей моделировать сюжет стихотворения, логически продолжить игру.

Содержание: повторение предыдущего занятия, более детальный анализ сюжетной картинки: «Что делает девочка? Почему у нее зонтик? А зайчику ведь холодно, он промок, его нужно вытереть, обсушить феном, уложить в кроватку»

Занятие 3. Усложнение занятия

Содержание: педагог с детьми разглядывает картинку, показывая, какие грустные глаза у зайки, задавая вопросы, а кто же лечит

зайку и других зверей? Далее детям предлагается поиграть с игрушкой-зайкой, изобразить зайчиков в лесу и пр.

Блок III. Рисование красками. Туча и дождик

Занятие 1. Учить технике рисования красками.

Содержание: педагог читает стихотворение «Зайка», потом предлагает нарисовать тучку.

Занятие 2. Продолжение занятия

Содержание: детям предлагаются пальчиковые игры «Дождик», «Зайка». Читаются стихи про дождик. Дети учатся рисовать дождик.

Занятие 3. Продолжение занятия

Содержание: дети закрепляют полученные навыки рисования тучи и дождя. Потом им можно предложить поиграть в лечение зайчика, который простудился. Также можно полечить медвежонка, куклу и пр.

Учебное пособие содержит показатели развития детей и оценочные критерии результатов занятий, тексты и рисунки для занятий и контрольных срезов.

Таким образом, учебное пособие «Игровое обучение малышей», несомненно, может стать хорошим помощником воспитателей, да и родителей, стремящихся к развитию своих малышей.

Литература

1. Палагина Н.Н. Игровое обучение малышей: учебное пособие / Н.Н. Палагина, О.В. Бабахина, Н.А. Гулакова; под общ. ред. В.П. Ивановой. Бишкек: Изд-во КРСУ, 2020. 442 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПЯТИКЛАССНИКОВ

Ч. Абазбекова

Кыргызстан, Бишкек, КГУ им И. Арабаева

Аннотация. Дети среднего школьного возраста, а именно пятиклассники, зачастую испытывают повышенную тревожность по причине стресса на фоне новых поставленных перед ними задач в школе.

Ключевые слова: тревожность, успеваемость, познавательный интерес, произвольность, стресс.

Annotation. Children of middle school age, specifically fifth graders, often experience increased anxiety due to stress because of the backdrop of new tasks set in school.

Keywords: anxiety, academic performance, cognitive interest, arbitrariness, stress.

Переход детей из начального в среднее звено школы считается одним из наиболее сложных школьных периодов. Новые и совершенно определенные задачи стоят перед школьниками от десяти до двенадцати лет, например, такие как: принять и понять систему школьных требований, наладить социальные отношения с педагогами, привыкшими работать с подростками, и не менее важное построить отношения со сверстниками и найти свое место в школе. Принимающая образовательная среда задает отличную от предыдущей систему требований, другую меру интеллектуальной и личностной самостоятельности, инициативы и ответственности, предполагает перестройку межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Как отмечает Н.Н. Палагина, в идеале каждый ребёнок, успешно окончивший начальную школу, должен также успешно учиться в последующих классах. Однако на деле постоянно наблюдается снижение успеваемости детей при переходе в среднюю школу. Эта проблема постоянно обсуждается на педсоветах. Учителя начальных классов обвиняют «предметников» в отсутствии индивидуального подхода и неумении использовать наглядность. Те в свою очередь обвиняют «младших» учителей в завышении баллов успеваемости, в нетребовательности. Не пытаюсь разрешить их спор, попробуем определить, какие моменты в начальном преподавании помогут ученику успешно осваивать последующие учебные программы. Прежде всего, важно *развитие познавательного интереса и умения учиться, формирование учебной деятельности во всех её компонентах*: постановка учебных задач (понимание, чему надо научиться), выполнение учебных действий заданным способом, выделение общего порядка действий в сходных заданиях, самоконтроль и самооценка [1].

В правильной постановке учебной деятельности заложены условия формирования важнейших качеств интеллекта, – произвольности, внутреннего плана действий и рефлексии, без которых обучение в средней школе становится проблематичным [1].

Переход с одной ступени образования на другую, по мнению Г. Цукерман, «не должен с необходимостью носить кризисный характер, сопровождаться резким разрывом между предыдущим и последующим образом жизни [2, с. 20]. Однако переход учащихся из начальной школы в среднюю – это субъективно сложный период, но в то же время и очень важный этап, на котором закладывается потенциал дальнейшего развития личности.

Препятствием на пути полноценного личностного развития ученика в период перехода от младшего школьного возраста к подростковому может стать школьная дезадаптация, связанная не столько с усвоением знаний, умений, навыков, сколько с

особенностями развития личности школьника; и «тех трудностей, которые возникают в процессе взаимодействия мотивационно-смысловых структур личности с новой ситуацией развития» [3, с.109]

В целом младший подростковый возраст – это важный период развития, в котором происходит значительное увеличение количества воспринимаемой информации, оформляются устойчивые формы поведения, определенные черты характера, появляется новая социальная позиция.

Основными психологическими новообразованиями младшего школьного подросткового возраста являются: появление чувства взрослости, приобретение самостоятельности, развитие рефлексий [4].

Как известно, именно в данный период дети испытывают позитивные изменения и преобразования, происходящие в психологическом облике младшего школьника, которые свидетельствуют о широких возможностях развития ребёнка на данном возрастном этапе. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребёнка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действия в этом мире.

Наряду с этим в соответствии со многими исследованиями у детей этого возраста появляется психологический дискомфорт, связанный, прежде всего, с эмоциональной неустойчивостью и появлением чувства тревожности, отличающихся повышенным беспокойством, страхами, неуверенностью.

Считается, что высокая тревожность детей при переходе в среднюю школу лежит в основе многих школьных трудностей, обуславливающих формирование разнообразных негативных изменений функционального состояния. Выраженная тревожность снижает способность к концентрации внимания, ухудшает восприятие информации и ассоциативное мышление. Ее действие может проявляться в увеличении временного интервала

восприятия и обработки информации, в трудностях организации самостоятельной деятельности и выбора адекватных приемов запоминания. [5].

У младших школьников тревожность является результатом фрустрации, потребности в надежности, защищенности и безопасности со стороны ближайшего окружения. Одним из частых нарушений эмоциональной сферы у младших подростков является повышенная ситуативная тревожность. Таким образом, тревожность в этой возрастной группе представляет собой функцию нарушения отношений с близкими взрослыми. “В младшем школьном возрасте тревога вызывает только дезорганизирующий эффект. Ребенок непрерывно стремится контролировать себя, собственные действия, опасаясь совершить ошибку (тревожный гиперконтроль), что всегда приводит к нарушению соответствующей деятельности и выбора адекватных приемов запоминания [5].

Школьная тревожность выражается в действии учащихся самыми различными и неожиданными способами, маскируясь под другие проблемы.

Данные описания феноменологии тревожности представляются нам неполными потому, что многие проявления школьной тревожности возрастно - специфичны. Опираясь на анализы литературы, что посвящены вопросам школьной тревожности, акцентируются несколько всеобщих и возрастно специфических форм проявления тревожности:

- ухудшение соматического здоровья, отказ от выполнения субъективно неосуществимых заданий,
- уклонение идти в учебное заведение (вплоть до регулярных прогулов),
- нервозность и враждебные проявления (словесная и невербальная агрессия),
- уменьшение концентрации внимания на заданиях, невнимательность,

-
-
- потеря контроля над физиологическими функциями в стрессогенных ситуациях,
 - боязнь опоздать в школу, боязнь лишиться или испортить школьные вещи, несогласие отвечать на уроке или ответы неслышным, слабым голосом,
 - отказ от контактов с учителями или одноклассниками (либо сведение их к минимальному количеству), важность стабильно - высокой школьной оценки,
 - проявление негативизма и демонстративных реакций (прежде всего, в адрес учителей, резкое падение эффективности учебной деятельности в ситуации контроля знаний, как попытка произвести эффект на одноклассников),
 - избегание вопросов, связанных с собственным будущим, либо проявление показного равнодушия, и «уход» в аддитивное поведение,
 - чрезмерная старательность на уроках при выполнении заданий [5].

Касаемо последнего пункта, излишняя старательность при выполнении заданий представляет собой обратную форму проявления школьной тревожности. Ребенок расходует на выполнение домашнего задания большое количество часов в день, отказывается ради этого от прогулок и встреч с товарищами, имеет возможность многократно переписывать классные и домашние работы.

Таким образом, устойчиво высокий уровень тревожности в детском возрасте приводит к широкому кругу проблем: тот факт, что личность находится в стадии формирования, делает влияние длительного состояния тревоги значительно более сильным. Следствием такого влияния может являться нарушение развития отдельных структур и функций, а, в конечном счете, - нарушение формирования структуры личности в целом.

Трудности и страхи в отношениях с учителями испытывают от трети до половины всего числа пятиклассников. В свою очередь, родители, принуждая детей работать на «оценку», все больше провоцируют школьные страхи, связанные у детей с неуверенностью в своих силах, тревогой по поводу негативных оценок или их ожидания. Это представляет особую проблему в период адаптации пятиклассников к школьной жизни, когда стремление ребенка хорошо выполнять все предъявляемые школой требования, показать себя с лучшей стороны побуждает его проявлять высокую активность.

Возраст детей пятого класса можно назвать переходным от младшего школьного к младшему подростковому. Как было сказано выше психологически “этот возраст связан с постепенным обретением чувства взрослости – главного личностного новообразования младшего подростка [5]. Поэтому существует ряд рекомендаций и методик для педагогов во избежание или доведения тревожности до минимума у пятиклассников.

При оценивании продуктов учебной деятельности школьников необходимо отказаться от их сравнения с таковыми у других детей. Нужно обращать внимание на положительные и отрицательные стороны в деятельности ребенка, подчёркивая, что временные трудности встречаются, но с помощью усиленной работы всегда можно привести к совершенствованию результатов.

Также, похвала как один из стимуляторов учебного процесса должна применяться только в процессе занятости школьника. Не рекомендуется использовать похвалу в случаях пассивной учебной деятельности на классных занятиях. Более того, не следует чрезмерно подчёркивать неудачи ребенка на занятиях. Гармоничное соотношение положительных и отрицательных качеств в индивидуальной оценке школьника снижает и предотвращает уровень тревоги и стресса. Учебный процесс следует совмещать с другими видами деятельности: экскурсии, туристические

походы, культурные мероприятия. Совмещение разных видов деятельности может способствовать снижению общего уровня тревоги, а также повышению самооценки школьников.

Поддержка родителей особенно важна в период младшего школьного возраста. Чтобы поддержать ребенка в период адаптации, необходимо: опираться на сильные стороны ребенка и избегать подчеркивания промахов ребенка. Необходимо показывать, что родитель удовлетворен ребенком и готов проводить с ним больше качественного времени вне школы и занятий. А касаясь классных занятий, уметь помочь ребенку разбить большие задания на более мелкие, такие, с которыми он может справиться и уметь взаимодействовать с ребенком. Нужно избегать дисциплинарных поощрений и наказаний, а также демонстрировать оптимизм.

Литература

1. Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология. 2-е изд. Бишкек. КРСУ, 2019.
2. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 19–34.
3. Валуйская Т.Л. Социально-ситуативная тревожность учащихся в период перехода из начальных классов в средние // Современные проблемы психологии личности: теория и практика. М. Воронеж, 2008. С. 109–111.
4. Долгова В. И., Барышникова Е. В., Сергиенко Ю.А. Изучение ситуативной тревожности у пятиклассников // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта» Алма-Ата, 2016. №6 (136).
5. Нехорошкова А.Н., Грибанов А.В. Тревожность у детей: Причины и особенности проявления // Современные проблемы науки и образования. 2014. №5.

ЛИЧНОСТНАЯ ПОЗИЦИЯ ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

С. Ю. Абдыкаимова

Кыргызстан, Бишкек, БГУ им Х. Карасаева

Аннотация. Семья рассматривается как начало социального взаимодействия. Обозначена роль семейного воспитания в период становления личности подростка. Дается описание подросткового возрастного периода, а также характеристики семейных позиций и взаимоотношений, которые влияют на развитие личности подростка. Семейные ролевые позиции рассматриваются и анализируются в ключе транзактного анализа. Основным акцентом представлена личностная позиция подростка, в условиях которой устанавливаются, фиксируются социальные установки.

Ключевые слова: развитие личности, подростковый период, семейное воспитание, семейные взаимоотношения, жизнедеятельность, ролевые позиции, социум, психологические установки.

Annotation. In this article, the family is considered as the beginning of social interaction. The role of family education in the period of formation of the personality of a teenager is indicated. A description of the adolescent age is given, as well as characteristics of family positions and relationships that affect the development of the personality of a teenager. Family role positions are reviewed and analyzed in the context of transactional analysis. The main emphasis is on the personality position of a teenager, in the conditions of which social attitudes are established, fixed.

Keywords: personality development, teenage years, family education, family relationships, life activity, role positions society, psychological attitudes.

В современной психологии общепризнанным является положение о значении социальной среды для психического развития личности. Исторически сложившиеся виды социальной деятельности индивид усваивает с помощью процесса интериоризации, лежащего в основе становления его внутреннего мира, что, однако не отрицает индивидуального развития его психических процессов и состояний. «Каждая новая ступень психического развития ребенка следует за предыдущей, и переход от одной ступени к другой обусловлен не только внешними, но и внутренними причинами», – подчеркивал А.В. Запорожец [1, с. 232]. Индивидуальное и социальное, таким образом, связаны между собой и в каждом возрасте имеют свои особенности. В связи с этим было введено понятие «социальная ситуация развития» для описания инкорпорирования индивидом социального опыта, который становился содержанием его психической жизни. Данное понятие было признано Л.С. Выготским важнейшей характеристикой возраста, которое используется в процессе методологического анализа взаимодействий ребенка и его социального окружения [2].

На основе социокультурных факторов складывается определенное отношение лиц ближайшего окружения (а опосредованно и дальнего окружения) к конкретному человеку конкретного возраста, а субъект личностного развития определяет ситуацию для себя, одновременно определяя себя в этой ситуации.

«Все мы родом из детства!» Эта мысль включает в себе все возрастные параметры и характеристики развития личности. Все переданные и усвоенные в детстве установки проецируют весь жизненный путь. Будучи родителями, иногда ведем себя как дети или повторяем поведение наших родителей. Транзактный анализ (Э. Берн) описывает наделение и определение жизненных позиций и ролей, которые личность исполняет в том или ином жизненном контексте, в зависимости от временного параметра.

Формирование личности начинается на ранних возрастных этапах и продолжается всю осознанную жизнь. Личность развивается при взаимодействии с социумом. Первый опыт взаимодействия и осознания «себя как личности» происходит в рамках семейного воспитания. Опыт отношений (к себе), который ребенок получает и усваивает в семье, он переносит на социальные взаимодействия: в детском саду, школе, вузе и т.д.

Одним из основных сложных, сензитивных и вместе с тем значимых периодов является подростковый период. Этот возрастной период обусловлен противоречивостью, т.к. изменения происходят на всех уровнях жизнедеятельности: физиологическая перестройка влечет за собой эмоциональную нестабильность; выстраивание Я-концепции; социальная направленность (профессиональное самоопределение), а также развитие в межличностных отношениях.

В развитии подростка в качестве основных личностных новообразований выступают следующие: *развитие чувства взрослости, мышление в понятиях, развитие сознания на уровне самосознания*, (Л.С. Выготский, 1982; Т.В. Драгунов, 1997; И.С. Кон, 1989, 1994; А.П. Новгородцева, 2008; А.И. Подольский, 2004; К.Н. Поливанова, 2000; А.А. Реан, 2003; Д.И. Фельдштейн, 1988, 2005, 2009; Д.Б. Эльконин, 1997 и др.). Центральным новообразованием личности подросткового возраста, по мнению таких авторов как Т.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин и др., является «чувство взрослости», как стремление войти в мир взрослых, определяющее содержание социальной активности и ее направленность. Именно это «чувство взрослости» порождает кризисные переживания подростка и влияет на его развитие личности. Д.Б. Эльконин считает, что если в этот переходный период ничего не меняется в позициях взрослых по отношению к подростку, то это может привести к «взрыву», разнообразным трудностям [3, с.316]. «Чувство взрослости» и, возникающие в связи с ним трудности, связаны и с

индивидуальными особенностями подростков. Гармоничные семейные взаимоотношения являются одним из основополагающих и поддерживающих компонентов в развитии полноценной, разносторонней личности подростка.

Исследования, посвященные развитию личности подростка внутри семьи, проводились различными авторами. И. С. Кон, А. В. Мудрик, Т. И. Дымнова, А. Г. Харчев рассматривали детско-родительские отношения в ключе становления личности подростка, обусловленных воспитательным социальным фактором. В настоящее время в качестве актуальности исследования семейного взаимодействия выступает формирование личностных качеств подростка и социально значимых умений (А. Я. Варга, А. В. Варшал, Е. Р. Слободская), а также работы, посвященные изучению ценностной ориентации самих родителей и родительской компетентности, влияющие на социализацию подростка (А. Н. Бардиан, К. Д. Хломов и др.).

В зарубежных исследованиях Э. Дюркгейм, М. Мид в процессе социализации выделяют в качестве социально формирующего фактора авторитет и власть родителей. У. Бронфербреннер, Н. Таллмен указывают динамику воздействия социума на взаимоотношения подростка в семье.

Анализ российской и зарубежной литературы показывает значимость семейных взаимоотношений как социальной составляющей, которая оказывает большое влияние на развитие социума в целом.

Социализация подростка обусловлена детско-родительскими отношениями, т.к. семья является первой ступенью на пути к социуму [4, с. 24]. Те нормы, установки, которые усвоены в семье, подросток использует в течении всей своей жизни. Успешность реализации своего жизненного плана есть реализация и использование приобретенных навыков и развития творческого потенциала [5, с.99].

Как отмечает Н.Н. Палагина, *признание прав и ответственности подростка в семье может свести к минимуму кризисные явления возраста*. Там, где взрослые подчеркивают свои надежды на помощь сына или дочери и высоко ценят их участие в семейных делах, дети рано взрослеют, у них развивается забота и ответственность, умение распределять свое время и бюджет. В таких условиях бедная или неполная семья становится не зоной риска, но зоной взросления. Дети не уходят от семьи к товарищам, но привлекают товарищей к решению семейных проблем. Мальчики рано начинают искать работу и зарабатывать, девочки берут на себя домашние дела, заботы о малышах, уборке, стирке, приготовлении пищи, огороде [6].

И в специальных исследованиях (Д.И. Фельдштейн), и в житейских наблюдениях можно выявить разную картину личностного развития у подростков, располагающих материальным достатком, но лишенных внимания взрослых, и подростков, ставших опорой семьи. Одних отличает социальная инфантильность, других – социальное взросление. Эта закономерность подтверждается и картиной личностного развития подростков в экстремальных условиях, в период Великой Отечественной войны или в случаях потери кормильца семьи.

Осознание значимости социальной реализации наступает в старшем подростковом периоде. Самоотношение выступает одним из значимых критериев успешности во всех видах деятельности [6, с. 222]. Формирование самоотношения начинается на более ранних стадиях развития. В зависимости от характеристики значений «хороший», «плохой», взросление происходит по определенному сценарию, который имеет свое развитие. Наделяя своих детей обусловленными характеристиками, родители сами не осознают значимость информационного посыла, т.к. в своем взрослении получали обусловленные характеристики. В таком случае воспитание происходит по замкнутому кругу. Единственным выходом из

ограниченности, является осознание проигрывания социальных ролей. Принцип транзактного анализа представляет жизненные позиции в соответствии с которыми происходит развитие того или иного усвоенного сценария: позиция успеха (+ +), которая предполагает изначально активную личностную позицию с позитивным отношением к своему окружению; позиция превосходства (+ -), высокая самооценка за счет нивелирования самооценки окружающих; позиция депрессивности (- +), при которой происходит уничижение собственных достоинств; позиция безнадежности (- -), невоспринимаемый мир в целом [7, с. 189].

Родителям необходимо анализировать и изменять свои отношения к детям, для того чтобы дома царил благоприятная атмосфера. Трудности подросткового возраста – это преимущественно трудности полового созревания и расставания с детством, которые прорываются в серии внешних конфликтов, в частности, с родителями и вообще со старшими. Задача родителей понять изменения своих детей и по возможности перейти на новый стиль общения с подростком, то есть относиться к нему как взрослому человеку. Более углубленное изучение этой темы необходимо, для разработки практических рекомендаций для психологов, родителей и педагогов по оптимизации отношений межличностной значимости подростка с взрослыми.

На сегодняшний день обучающие программы по семейной психологии, воспитанию, психологии межличностных отношений, психологии личности и т.д. доступны только для студентов ВУЗов, в то время как эти программы необходимы уже в старшей школе. Внедрение подобных программ обучения позволит воспитать подрастающее поколение в ключе взаимопонимания. Вступая в отношения межличностного порядка старшим подросткам необходимы навыки разнонаправленного общения. Своевременное усвоение необходимых знаний – это залог успешного будущего нашего общества в целом.

Литература

1. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики [Текст] / А.В. Запорожец // Избр. психол. тр.: В 2-х т. / под ред. В.В. Давыдова и др. М., 1986. Т.1. С. 223–257.
2. Выготский Л.С. Детская психология [Текст] / Л.С. Выготский: собр. соч.: В 6 т. / под ред. Д.Б. Элькониной. М.: Педагогика, 1984. Т.4. 432 с.
3. Эльконин Д.Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте // Психология подростка: Хрестоматия / ред.-составитель Ю.И. Фролов. М., 1997. С. 313–320.
4. Психология и психотерапия семьи. 2-е изд., расшир. и доп. СПб.: Питер, 2000. 656 с.
5. Иванова В.П., Хатамова Л.В. Творчество как ценность [Текст] / В.П. Иванова, Л.В. Хатамова // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. 2019. № 9. С. 99–102.
6. Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология [Текст] / Н.Н. Палагина. М., 2005. 288 с.
7. Трансактный анализ в психотерапии: Системная индивидуальная и социальная психотерапия / Пер. с англ. А. Калмыкова и В. Калининко. М.: Академический проект, 2006. 320 с.

НЕОСОЗНАВАЕМАЯ УСТАНОВКА И ПРИНЦИП ОПОСРЕДОВАННОСТИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ

А. А. Адыкулов

Кыргызстан, Бишкек, КРСУ им. Б.Н. Ельцина

Аннотация. В статье показана роль неосознаваемой установки в качестве психологического детерминанта бессознательной сферы. Неосознаваемая установка оказывает влияние на сознание и поведение личности учащегося. Одним из главных и важных принципов в работе учителя должен стать принцип опосредованности, где особенности бессознательной сферы и формирование духовной сферы личности детей, подростков и юношей происходит наряду с инстинктами, архетипами на основе неосознаваемых установок.

Ключевые слова: принцип опосредованности, неосознаваемая установка, объективация, дифференциация статической, варибельной и динамической установки.

Abstract. The article shows the role of the unconscious attitude as a psychological determinant of the unconscious sphere. An unconscious attitude affects the consciousness and behavior of the student's personality. One of the main and important principles in the teacher's work should be the principle of mediation, which assumes that the characteristics of the unconscious sphere and the formation of the spiritual sphere of the children's personality, adolescents and youths occur along with instincts, archetypes based on unconscious attitudes.

Keywords: principle of mediation, unconscious attitude, objectification, types of attitude, dynamic and static attitudes.

Одной из сложных и недостаточно раскрытых научных проблем в возрастной и педагогической психологии является роль неосознаваемой установки в развитии личности.

Известно, что неосознаваемая установка определяется как готовность, предрасположенность субъекта, возникающая при наличии, сформированном неосознаваемом предвосхищении им определенного объекта или ситуации, обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания тех или иных действий по отношению к данному объекту. Установка, являясь содержанием бессознательной сферы, как промежуточное «переменное» выступает между психикой и объективной реальностью. Установка лежит в основе психической деятельности и поведения человека, определяя установочную функцию психики [1; 2].

Парадокс и «невидимое» присутствие бессознательного состоит в том, что все внешние, внутренние факторы влияния и причины воздействуют на сознание опосредованно, через содержания или психологические детерминанты бессознательной сферы. На основе исследования фиксированной неосознаваемой установки установлен принцип опосредованности в работе психики человека, означающий положение, при котором прежде, чем какое-либо психологическое событие становится актуальным в сознательной части психики, в поведении личности, оно должно стать актуальным в бессознательной сфере, а затем только она становится актуальной для сознания [1; 2; 3; 4].

В работе неосознаваемой установки установлены два уровня поведения: *первый* – план импульсивного поведения, в котором поведение протекает под знаком полной зависимости от импульсов, вытекающих из установки, сочетания условий внутренней и внешней среды. Здесь поведение следует под знаком непосредственной и безусловной зависимости от актуальной ситуации, которая окружает субъекта в каждый данный момент. При таком поведении субъект проявляет гибкость, нежели подвергает свои

действия сознательному анализу. Характерной особенностью импульсивного поведения, по словам Д.Н. Узнадзе, является то, что субъект «остается рабом условий воздействующей на него актуальной среды». *Второй* – план «опосредованной деятельности» характеризуется как объективированное поведение, когда индивид вынужден остановить свое импульсивное поведение и здесь субъект каждый элемент ситуации делает предметом пристального изучения (Д.Н. Узнадзе). На втором уровне протекание и действие предыдущей фиксированной установки останавливается, и субъект проявляет организованность, действуя сознательно по конкретному, регламентированному плану, контролируя свои действия.

Выявленные два уровня поведения человека, основанные на особенностях установки имеют важное значение для педагогической психологии, поскольку могут объяснить выполнение учебных действий. А как в этом плане происходит избирательный характер действий объясняет механизм установки. Актуальная потребность – возникшее психофизическое состояние организма дает импульсы или «силится установить определенное отношение к окружающей действительности – к ситуации удовлетворения этой потребности, для того чтобы на самом деле удовлетворить возникшую потребность» (1, с. 102). Неосознаваемая установка имеет такие свои свойства как возбудимость, иррадиация, генерализация и т.п.

Д.Н. Узнадзе экспериментальным путем установлено, что у разных индивидов по типу дифференциации установка бывает не одинаковой. Автором теории экспериментально установлены три типа установки: динамическая, статическая, переменная. Как показали исследования Д.Н. Узнадзе, в зависимости от типа установки у человека проявляется определенный характер, тип мышления, особенности восприятия, в целом – индивидуальность [1].

Как показывает анализ, психическим процессом бессознательной сферы, присутствующим в психике в виде процесса

дифференциации содержаний бессознательной сферы, является объективация (аналогично оценочной деятельности, способу ориентировки). Психический процесс, каким мы обнаруживаем объективацию, может дифференцировать содержание бессознательного (напряжение, силу аффекта, установку), исходя из собственных импульсов и объективной реальности.

Как показали наши экспериментальные данные, фиксированная установка школьниками не осознается, она является компонентом бессознательной сферы. Если говорить о свойстве неосознаваемой установки, то следует отметить, что возбудимость установки в младших классах очень высокая. Установка может фиксироваться на основе 2 – 3 экспозиций. В старших классах установка менее высокая. Понимание и учет возбудимости установки детей школьного возраста имеет важное практическое значение в педагогической психологии при воспитании, обучении к чему-то новому. Это означает то, что в младших классах, при высокой возбудимости установок легче формировать базовые установки, как готовность, положительную предрасположенность субъекта, как сформированное неосознаваемое предвосхищение им определенного объекта или ситуации, которое в дальнейшем обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания тех или иных действий по отношению к данному объекту.

Как показывают исследования, каждый человек является носителем множества фиксированных установок. В школьном возрасте, начиная с начальных классов, формируются установки, смена которых определяется как дифференциация установки. В возрасте 8 – 9 лет тип установки менее дифференцированный, а точнее, в основном, статический (53,4 %) и лишь небольшое количество имеют динамическую установку (13,3 %). С увеличением возраста в старших классах уменьшается количество учащихся со статической установкой. Динамика развития установки идет от статической у учащихся начальных классов к динамической у

старшеклассников. В раннем юношеском возрасте динамическая установка колеблется в пределах 65,5%.

Полученные данные соотношения видов установки в каждой возрастной группе показывают, что количество лиц со статической и вариательной установкой снижается, а количество испытуемых с динамической установкой имеет тенденцию к возрастанию.

В школьном возрасте у большинства учащихся статическая и вариательная установки (в указанных в эксперименте соотношениях) постепенно преобразуются в динамическую установку. В целом эта тенденция объясняется тем, что способность к объективации подвержена развитию и показанные в данном исследовании изменения происходят за счет совершенствования дифференциации установки на основе влияния учебного процесса.

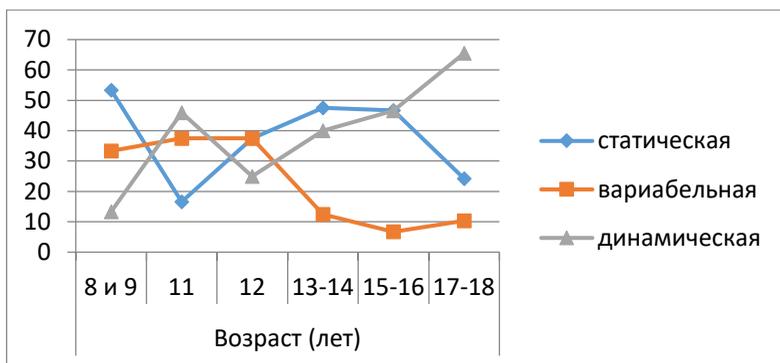


Рис. 1. Распределение типов установок по возрастам

На основе полученных данных, можно утверждать, что образовательная среда школы, учебный процесс, начиная с младших классов до раннего юношеского возраста, совершенствует процесс дифференциации установки субъекта, преобразуя ее из статической и вариательной в динамическую установку. Эксперимент показал, что самое большое количество задач на умственные операции было решено, в группе успевающих учащихся, которые

оказались с динамической установкой [5]. Динамическая установка, выступая в качестве психологической детерминанты бессознательной сферы, сильнее влияет на успешность учебной деятельности в школьников возрасте от начальных классов до юношеского возраста. Связь учебного процесса и установки отражается на изменении в дифференциации установки школьников, их способности к объективации. Развитие и дифференциация установки имеет свои закономерности и факторы, которые могут быть определяющими при формировании и развитии личности учащихся. Наибольшее применение установки в той или иной деятельности может совершенствовать дифференциацию установки, превращая статичную и вариабельную установку в динамическую.

В целом эта тенденция объясняется тем, что способность к объективации подвержена развитию и показанные изменения происходят за счет совершенствования дифференциации установки на основе влияния учебного процесса. Этот факт подтверждает гипотезу о том, что некоторые виды деятельности, в частности, учебная деятельность оказывают воздействие на дифференциацию установки и на процесс объективации.

Объективация как психический процесс может участвовать в формировании новых психологических новообразований, установок, образов, архетипов и т.д.

Установки сознания и бессознательного определяет типологию личности в работах К.Г. Юнга. В зависимости от того, как работает сознательная и бессознательная установка в типологии личности она дифференцируется на экстравертный или интровертный типы [6, с.406].

Экстравертная и интровертная установки по отношению друг другу в сознании и бессознательном выполняют компенсаторную функцию. На основе функций взаимодействия установок сознания и бессознательного обнаруживаются многие особенности психологии человека [6].

Во взаимоотношении сознания и бессознательного обнаруживается опосредованное соотношение, где осознание какой-либо вещи вытекает из бессознательного. К.Г. Юнг также, как и Д.Н. Узнадзе, подошел к пониманию того, что осознание вещи вытекает из бессознательного: «... что возникающая в сознании вещь вначале с очевидностью не осознается и осознание ее вытекает из неосознанного состояния» [7].

Как было отмечено выше, все внешние, внутренние влияния и причины воздействуют на сознание опосредованно, через бессознательное. В бессознательной сфере работает установочная функция. Этого сознание не «чувствует» и не «осязает». Наряду с экстраверсией и интроверсией, К.Г. Юнг определяющими детерминантами в типологии личности, ставит следующие психические функции: мышление, чувство, ощущения, интуиция, которые у индивида развиты неодинаково.

Слабые элементы, которых не «чувствует» сознание, из внешнего мира поступают в психику человека, минуя сознание, и остаются в бессознательном. Психика человека устроена таким образом, что всегда присутствует «цензор». Поэтому более несовместимый материал с нормами сознания погружается в бессознательное, направляя последнему свой энергетический потенциал. При развитии личности сознание расширяется непрерывно вследствие возникновения противоречий, конфронтации с бывшими прежде бессознательными ограничениями. Но это происходит при интеграции и столкновении этих психологических противоречий. С одной стороны, доминирующие психические функции бессознательной сферы, обретая силу, сами становятся источниками психической энергии (доминирующие установки на экстравертность или интровертность, на мышление или чувства, на ощущение или интуицию и т.д.). Кроме того, сформированные установки на цели и ценности также являются неосознаваемыми источниками энергии со стороны бессознательной сферы. С другой

стороны, особенность бессознательной сферы состоит в том, что по мере того, как сознательное непризнание отнимает у них энергию, они приобретают деструктивный характер, и притом тотчас же, как только они теряют характер компенсаций, когда они достигают глубины, соответствующей тому культурному уровню, который абсолютно несовместим с нашим. С этого момента бессознательные тенденции образуют сплоченную силу, во всех отношениях противоположную сознательной установке и осуществление этой силы ведет к явному конфликту [6, с.414].

Как выясняется, при развитии личности сознание расширяется непрерывно вследствие возникновения противоречий, конфронтации с бывшими прежде бессознательными ограничениями. Но это происходит при интеграции и столкновении этих психологических противоречий. Возникает ситуация, которая благоприятствует возникновению процесса развития личности, который К.Г. Юнг определяет, как «путь к себе», или процесс индивидуации, или еще как «самоосуществление».

Таким образом, теоретические и экспериментальные данные показывают, что роль и особенности неосознаваемой установки, ее дифференциация заключаются в том, установка может выступать в качестве психологической детерминанты, которая, с одной стороны, совершенствуется под влиянием учебной деятельности или систематических занятий спортом, с другой стороны – дифференциация установки, установочная деятельность влияют на успешность учебной деятельности [8]. В-третьих, обнаруживается то, что установки сознания и бессознательного определяют типологию личности. Наряду с экстравертной и интровертной установками, К.Г. Юнг определяющими детерминантами в типологии личности, выводит следующие психические функции: ощущения, мышление, чувство, интуиция.

С практической точки зрения, обнаруживается возможность формирования неосознаваемой установки в школьном и

юношеском возрасте. Исследование показывает, что феномен возбудимости неосознаваемой установки должен учитываться в педагогической практике при воспитании и обучении к чему-то новому. В младших классах, при высокой возбудимости установок детей легче формировать базовые установки, как готовность и как положительную предрасположенность их к чему-либо, как сформированное неосознаваемое предвосхищение им определенного объекта или ситуации, которые в дальнейшем будут обеспечивать устойчивый целенаправленный характер протекания тех или иных действий по отношению к данному объекту. Этот факт формирования неосознаваемой установки при соответствующих педагогических воздействиях имеет важную практическую значимость в понимании особенностей бессознательных психологических детерминант юношеского возраста.

Литература

1. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. Тбилиси: АН Гр. ССР, 1961.
2. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. М.: Наука, 1966.
3. Асмолов А.Г. Об иерархической структуре установки как механизме регуляции деятельности / А.Г. Асмолов // Бессознательное. Тбилиси: Мецниереба, 1978. Т.1.
4. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. М. МГУ, 1979.
5. Зак А.З. Развитие способности действовать «в уме» у школьников 1-10 классов / А.З. Зак // Вопросы психологии, 1983, № 1.
6. Юнг. К.Г. Психологические типы / К.Г. Юнг / Под общей редакцией В. Зеленского. М.: Университетская книга АС, 1997.

-
-
7. Jung C. G. Analytical Psychology: Its Theory and Practice. The Tavistock Lectures / C. G.Jung. London. Henley, 1968.
 8. Адькулов А.А. Влияние учебного процесса на структуру установки детей школьного возраста // Вестник КРСУ, 2016. Том 16, № 12.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОДНА ИЗ ВАЖНЫХ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Н. А. Асипова

Кыргызстан, Бишкек, КНУ им. Ж. Баласагына

Аннотация. В статье рассматриваются научно-теоретические основы и социально-педагогическое значение поликультурного образования современных специалистов и пути его реализации в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: поликультурное образование, кросскультурное образование, глобализация, профессиональная подготовка, содержание поликультурного образования.

Annotation. The article considers the scientific and theoretical bases and socio-pedagogical importance of multicultural education of modern specialists and ways of its implementation in the process of professional training of future teachers.

Key words: multicultural education, cross-cultural education, globalization, vocational training, content of multicultural education.

Среди характерных примет современного общества на первый план выступает культурное многообразие, которое обусловлено глобализацией социально-экономических отношений, расширением культурных связей между разными странами и государствами. В национальной стратегии развития Кыргызской Республики говорится, о том, что «Кыргызстан – страна, в которой люди с различными культурными, этническими, религиозными традициями объединены стремлением построения успешного и развитого государства. Гражданская идентичность составляет основу укрепления суверенитета страны и ее благополучия [1].

В этом контексте актуализируются задачи поликультурного образования, подготовка будущих специалистов к жизнедеятельности в многонациональном обществе, глобализированном мире, обеспечение путей безболезненного вхождения молодежи в мировое образовательное пространство, синхронизация кросс-культурных отношений. В то же время тенденция глобализации актуализирует задачи формирования у молодежи чувства национально-культурной идентичности, гордости за свою страну, за сохранение и приумножение его национально-культурных достояний. Решение указанных проблем составляет основную цель кросскультурных исследований и содержания поликультурного образования и воспитания в вузе.

Понятия поликультурное воспитание (multicultural education), синонимом которого в какой-то мере является кросскультурное образование (пересекающее культурное образование), получает широкое распространение, в мировой педагогике начиная с 1960-х годов XX столетия.

Ретроспективный анализ состояния поликультурного образования в научно-педагогических источниках показывает, что при определении основной стратегии поликультурного образования большинство ученых акцентируют внимание на необходимости удовлетворения национально-культурных потребностей всех членов многонационального государства независимо от их этнической, культурной, социальной и религиозной принадлежности граждан. Российские ученые В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова и др. определяют главную цель поликультурного образования как формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде [2]. Исследователь А.Н. Джуринский считает, что поликультурное образование преследует три группы целей, передаваемые понятиями «плюрализм», «равенство», «объединение». В первом случае, по мнению автора, речь идет об

уважении и сохранении культурного многообразия; во втором – о поддержке равных прав на образование и воспитание; в третьем – о воспитании в духе общенациональных политических, экономических, духовных ценностей. [3].

Антиподом поликультурного воспитания является этноцентризм – проявление крайнего антидемократизма в межнациональных отношениях, проявления идеологии расизма и гипертрофированного национализма с присущими им представлениями о превосходстве одной этнической группы над другой. "Скрытым" расизмом и "мягкой" дискриминацией называют ситуацию, когда педагоги и учителя (порой неосознанно) потворствуют расистским и националистическим стереотипам, не занимают активной позиции в защиту культурно-образовательных прав этнических меньшинств, обходят молчанием культурное разнообразие современного мира и диалог культур.

С актуальностью проблем поликультурного воспитания молодежи столкнулись ученые республик постсоветского пространства, которые пытаются определить стратегические ориентиры данного воспитания в социально-педагогических исследованиях. В то же время, исследование трансформационных процессов в сфере социально-гуманитарных наук позволяет отметить, что в отличие от прошлого, советского интернационального воспитания, сегодняшнее поликультурное воспитание отличается демократической и общечеловеческой направленностью, не делает каких-либо классовых и социальных различий, а акцентирует внимание на признании и уважении культурных различий разных народов и их представителей. Основной целью такого поликультурного образования и воспитания является обучение молодежи принятию общегосударственных интересов многонационального государства, независимо от национальной, классовой и другой социальной принадлежности личности, объединение их основе культурной общности, общечеловеческих ценностей и общих гражданских и демократических

интересов. Об этой стороне современной идеологии говорят исследователи стран СНГ. В частности, К.К. Жампеисова из Казахстана отмечает: «Сегодня полиэтническая, надэтническая современная политика Казахстана направлена на развитие поликультурного сознания казахстанцев, на их идентификацию с казахским государством, где человек, будь он казах, русский или татарин, христианин или мусульманин, сохраняя свою национальную принадлежность, должен идентифицировать себя как представителя Казахского государства» [4, с.57]. В принципе такие же задачи области межнациональных отношений и поликультурного воспитания стоят и в Кыргызской Республике, и в других постсоветских странах. Основным принципом такого поликультурного воспитания является сочетание общегосударственной идентичности, соблюдения прав и обязанностей граждан перед государственными законами, и соблюдение терпимости (толерантность) во взаимоотношениях с носителями разных культур. Причем на первый план выходит не пассивная терпимость, а активная гармонизация отношений, когда люди настойчиво ищут пути объединения во благо многонациональной Родины, государства.

Объективной основой актуализации кросскультурных процессов, а вслед за ними и поликультурного образования служат долгое проживание разных этносов на одной территории, усиление внутренней и внешней миграции населения, развитие туризма, торговли, демократии и дипломатии, а также транснационального образования и др. каналы межкультурной коммуникации, которые наиболее интенсивное развитие получили в последние десятилетия. В таком контексте кросскультурные процессы представляют собой совокупность культурного разнообразия народов и в то же время отражают культурную дифференциацию одного и того же народа. То есть, это, с одной стороны, культурное разнообразие, многовариативность, неоднородность национальной культуры (например, особенности проявления одного и того же элемента

культуры на юге и севере Кыргызстана), а с другой стороны – это различия национальных культур в рамках общечеловеческой культуры. Примером тому могут служить культура воспитания, культура общения, культура социального взаимодействия у разных народов. «Разнообразие культур возникает там, где одни и те же символы, нормы, правила и ценности, т.е. черты культуры приобретают разное, иногда противоположное значение» [5, с.48].

Из вышеизложенного следует, что реализация задач поликультурного образования и воспитания зависит от профессиональной подготовки будущих педагогов. С учетом данного обстоятельства в образовательных программах педагогических направлений КНУ им. Ж. Баласагына вводятся дисциплины с поликультурным содержанием, к числу которых относятся «Этнопедагогика», «Межкультурные коммуникации», «Поликультурное образование» и др. Изучение этих предметов ориентированы на формирование у будущих педагогов научных представлений о культурном и этнокультурном многообразии современного мира, об общих основах социального формирования личности, о социокультурном разнообразии современного общества, о языковом и культурном развитии личности и др.

Содержание указанных дисциплин способствуют формированию у будущих педагогов научно-теоретических представлений по этнопедагогике и межкультурной коммуникации, а также профессиональных навыков социального взаимодействия в условиях этнокультурной и поликультурной среды, они ориентированы на развитие у студентов культурной восприимчивости, способности к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения человека в различных ситуациях кросскультурной реальности.

Одним из основных направлений подготовки молодежи к социальному взаимодействию в многонациональной среде является:

-
-
- формирование их поликультурного представления о многообразии культур и преодоление стереотипов о людях иной культуры;
 - утверждение в сознании молодежи гуманистических и демократических принципов толерантности;
 - признание приоритета общечеловеческих нравственных ценностей в культуре и традициях народов, населяющих ту или иную страну.

Учитывая научно-теоретические и методические наработки, накопленные в этой области, можно выделить ряд педагогических условий, соблюдение которых обеспечить успех в области поликультурного образования учащейся молодежи. К числу таких педагогических условий относятся: 1) насыщение содержания гуманитарных предметов материалами о культурных разнообразиях народов; 2) обеспечение положительной мотивации у студентов к изучению культурных достижений разных народов; 3) вовлечение молодежи в практическую социальную деятельность, направленную на проявление толерантности, уважения культуры других народов; 4) приобщение их к ценностям отечественной и иной культуры в процессе аудиторных и внеаудиторных занятий и т.д.

Таким образом, основной целью поликультурного образования является обучение молодежи к объединению во имя общегосударственных интересов многонационального государства, независимо от национальной, классовой и другой социальной принадлежности личности, формирование мировоззрения на основе культурной общности и общечеловеческих ценностей. Результатом такого целенаправленного поликультурного образования является квалифицированная подготовка будущих специалистов к социальному взаимодействию в условиях поликультурной среды, признание кросскультурных отношений, как тенденцию современного глобализованного мира.

Литература

1. Национальная стратегия развития Кыргызской Республики на 2018-2040 годы. Бишкек, 2018. 150 с.
2. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика, № 4. 1999. С. 3–10.
3. Джуринский А.Н. Вызовы многонационального социума и генезис идей мульти-поликультурного образования // Педагогика и психология. 2011. №2. С. 6–14.
4. Жампеисова К.К. Национальная идея и национальная политика в современном Казахстане // Педагогика и психология. 2014. № 2. (19). С. 55–59.
5. Кравченко А.И. Введение в социологию: Учебное пособие. М.: Новая школа, 1995. 144 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ СТУДЕНТОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

А. Ж. Баимбетова

Кыргызстан, Бишкек, КГУ им. И. Арабаева

Аннотация. В статье рассмотрены понятия агрессии и агрессивности, причины и виды агрессии. Представлены результаты исследования уровня агрессивности и различных форм ее проявления у студентов медицинского и юридического вузов по психологической методике «Опросник Л.Г.Почебут».

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, вербальная агрессия, физическая агрессия, предметная агрессия, самоагрессия, профилактика.

Annotation. The article discusses the concepts of aggression and aggressiveness; the causes and types of aggression. The results of the study of the level of aggressiveness and various forms of its manifestation in students of medical and law universities using the psychological test “Questionnaire of L.G. Pochebut” are presented.

Keywords: aggression, aggressiveness, verbal aggression, physical aggression, object aggression, self-aggression, prevention.

Актуальность проблемы. Сложность переходного периода в развитии общества, масштабность и острота его социальных, культурных и экономических проблем обуславливают актуальность активного поиска оптимальных путей подготовки молодого поколения к жизни, развитию индивидуальности, потребностей и способностей человека, формированию его ориентации в жизни, стимулирующих самореализацию.

В наш динамичный, быстро меняющийся, нестабильный период, когда часто возникают экстремальные ситуации, идет

информационная перегрузка, меняются человеческие ценности, возникает реальная угроза психическому здоровью людей, а особенно молодого поколения, в частности студентов, обучающихся в вузах, как одной из самых активных групп общества. Все это, ведет к психической дезадаптации, нарушению работоспособности и психической активности в целом.

В условиях постоянных и динамичных изменений в окружающем мире, в политике, социальных условиях, человек все чаще сталкивается с ситуациями межличностных конфликтов. Структура общества, а именно социальная ее сторона, выступает как постоянный источник конфликтов, и чем она сложнее, чем больше в ней свободы, тем больше несовпадающих, а порой и взаимоисключающих интересов, целей, ценностей и, соответственно, больше источников для потенциальных конфликтов.

Конфликт является чертой любой социальной системы. Он неизбежен и неотвратим, и именно поэтому, как считают А.Я. Анцупов и А.И.Шпилов, он должен рассматриваться, как естественный фрагмент человеческой жизни. Конфликт необходимо принимать, как одну из форм нормального человеческого взаимодействия [1].

Сама проблема конфликта рассмотрена достаточно широко, как в зарубежной (М. Дойч, К. Левин, Д. Тибо, В. Томас, К. Лоренц, Э. Фромм, З. Фрейд, К.Г. Юнг, А. Басс, Р. Бэрон, Д. Ричардсон, Л. Берковиц, Д. Доллард, Л. Фестингер, Ф.Хайдер, Х.Х. Хелли), так и в российской психологии (Г.М. Андреева, П.П. Блонский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.В. Гришина, Т.В. Драгунова, К.Н. Поливанова, Х. Ремшмидт, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Среди вопросов, рассматриваемых авторами, встречаются и вопросы о различных трудностях в межличностных отношениях в подростково-юношеском возрасте, в том числе и связанных с повышением агрессивности и конфликтности как черт характера. Несмотря на то, что авторы

являются представителями различных теорий, они сходятся в одном: конфликты в этом периоде оказывают значительное влияние на формирование личности и ее социализацию.

Развитие гармоничной личности в подростково-юношеском возрасте, к которому относятся студенты зависит от многих условий: умение строить взаимоотношения с взрослыми и сверстниками, успешности осуществления учебной деятельности, успешности социализации, от социально-экономической ситуации в стране и т.д. В связи с этим актуальным становится исследование агрессивности студентов

Агрессивность как устойчивая характеристика субъекта, отражающая его предрасположенность к поведению, наносящему вред социальному окружению, имеет особое значение в сферах профессиональной деятельности типа «человек-человек». Построение эффективного взаимодействия требует уважения к мнению другого человека, навыков конструктивного общения, умения адаптироваться в коллективе. Снижение уровня адаптации и использование директивных и деструктивных стратегий общения характерно в ситуации повышенной агрессивности человека. В деятельности профессионалов соционимической направленности – это может проявляться в конфликтах между персоналом, небрежным и грубым обращением с пациентами, клиентами и т.д. В связи с этим представляется актуальным выявление уровня агрессивности будущих специалистов профессии «человек-человек» еще в период обучения в вузе.

Выделяют четыре основные причины агрессивного поведения: социальные, внешние, индивидуальные и биологические. Агрессию порождает социальная среда – это, прежде всего, слова и поступки со стороны окружающих, а также внешние факторы – особенности среды или ситуации обитания (жара, шум, теснота, загрязненный воздух, воздействие средств массовой информации). Поток кино- и телефильмов, заполненных сценами обмана,

насилия, научающих молодых людей агрессивности, приводит к неконтролируемому росту агрессивности [2]. Ключевая роль в развитии агрессивности принадлежит индивидуальным и личностным характеристикам (устойчивые черты характера, склонности: эмоциональная чувствительность, тревожность, установки, ценностные ориентации, самосознание личности и другие черты). Истоки агрессивности находятся на уровне нейродинамических и психодинамических качеств, темперамента и некоторых видов акцентуаций характера. К ним можно отнести эмоциональную чувствительность и раздражительность, уровень тревожности, некоторые эмоции входящие в комплекс враждебности – гнев, отвращение и презрение, а также эмоция страха. Совокупное действие этих характеристик обуславливает готовность человека к агрессивным действиям.

В юношеском возрасте роль индивидуальных причин агрессии чрезвычайно велика потому, что агрессивность проявляет себя спонтанно, непроизвольно, так как отсутствуют развитые механизмы контроля и самоконтроля. Именно поэтому подростковый и отчасти юношеский период – это период преимущественного проявления агрессивности, нежели агрессивного поведения [3]. Таким образом, агрессия в юношеском возрасте является нарастающим фактором, поскольку негативно влияет на взаимоотношения с родителями, друзьями, сверстниками, на учебную деятельность и индивидуальное развитие, а также на успешность в их будущей профессиональной деятельности.

Агрессивность – устойчивая характеристика субъекта, отражающая его предрасположенность к поведению, целью которого является причинение вреда окружающему, либо подобное аффективное состояние (гнев, злость) [4]. Агрессия рассматривается и как сильная активность, стремление к самоутверждению, акты враждебности, атаки, разрушения, то есть действия, которые вредят другому лицу или объекту [5, с.29].

Российские психологи, исследовавшие агрессию и агрессивное поведение (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Н.Д. Левитов, А.К. Осницкий, О.Ю. Михайлова, Л.М. Семенюк, С.Л. Соловьёва, А.А. Ратинов, О.Д. Ситковская и др) отмечают, что агрессия – это некая форма социального поведения, которая реализуется в контексте социального взаимодействия, но при всем этом поведение будет считаться агрессивным только в двух случаях: когда имеют место губительные для жертвы последствия, и когда нарушаются нормы поведения [6. С. 42–43]. Основной причиной агрессии принято считать различные конфликты, в том числе внутренние, при этом такие психологические процессы как эмпатия, идентификация, децентрация – сдерживают агрессию, так как являются ключом к пониманию других и осознанию их самостоятельной ценности [7. С. 806–808].

Нужно отметить, что виды агрессии очень разнообразны. В практической психологии используются разнообразные классификации агрессии, одной из которых является классификация американских психологов А. Басса и А. Дарки, включающую пять составляющих: физическая агрессия – на другого индивидуума используется физическое воздействие; косвенная агрессия – происходит скрытым путём (недобрые подшучивания, создание сплетен) или не направлена на конкретного человека (беспричинные крики, топанье ногами, другие проявления взрывов ярости); раздражение – повышенная возбудимость на внешние раздражители, которая зачастую приводит к всплеску отрицательных эмоций; вербальная агрессия – проявление негативных чувств через вербальные реакции (визг, крики, ругань, угрозы и т.д.); негативизм – оппозиционное поведение, которое может проявляться как в пассивной, так и в активной форме борьбы против установившихся законов и традиций [8].

Х. Хекхаузен выделяет инструментальную и враждебную агрессию. Враждебная агрессия наносит огромный вред другому

человеку, а также является самоцелью. Инструментальная же используется как некое промежуточное явление в достижении какой-либо цели (например, вымогательство). Наиболее распространёнными в обычной жизни проявлениями агрессивности можно назвать: повышение голоса, злословие, оскорбления, принуждение, физическое воздействие. А вот скрытые формы агрессии включают в себя вредоносное бездействие, уход от какого-либо контакта, причинение вреда себе вплоть до самоубийства [9].

Различные проявления агрессивности и внутренний диссонанс студентов может привести к отрицательным последствиям: затяжным депрессиям, росту численности суицида, дискомфортной обстановки внутри коллектива, и даже к наркомании и преступности. Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что проблема молодёжи касается каждого взрослого человека и является вопросом для ее изучения учеными [10. С. 108–110].

Целью исследования, проведенного нами в середине учебного года, явилось выявление уровня агрессивности и различных форм ее проявления у студентов КГМА и КГЮА. Мы предположили, что уровень агрессивности будет ниже у студентов-медиков, как представителей гуманной профессии, а у юношей он будет выше, чем у девушек.

Методика исследования. Была использована психолого-диагностическая методика «Тест агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут)». Данная методика довольно проста в обработке и имеет необходимые показатели и шкалы агрессии: вербальная, физическая, предметная, эмоциональная, а также самоагрессия. Агрессивность рассматривается Почебут, как проявление дезадаптации и интолерантности [11].

Выборка. В исследовании приняли участие студенты КГМА 1 и 4 курсов, по 20 человек, и студенты КГЮА 1 и 4 курсов также по 20 человек. Всего в исследовании приняли участие 80 студентов. Для исследования были созданы 4 группы: студенты

1 курс КГЮА составили 1 группу (в дальнейшем Ю1), студенты 4 курса КГЮА (Ю4) и соответственно студенты 1 курса КГМА (М1), 4 курс КГМА (М4).

Результаты исследования.

Таблица 1 – Средние значения показателей по шкалам методики Почебут в 4 группах

Шкалы	М1	М4	Ю1	Ю4
ВА	3,35	3,92	3,41	3,48
ФА	3,65	3,86	3,96	3,68
ПА	2,98	3,48	3,35	3,2
ЭА	3	2,69	2,87	2,95
СА	4,15	4,42	4,34	3,98
Общий уровень	17,65	18,37	17,93	17,28

Полученные средние значения по всем шкалам во всех группах показывают в основном средний уровень выраженности всех форм агрессивности. Однако стоит отметить, что уровень самоагрессии выше средних значений практически во всех группах, то есть человек не находится в мире и согласии с собой, а переживает внутриличностный конфликт. Возможно, это связано с тем, что выбор студентами профессии был не осознанным, а, как принято в традиционном обществе, профессию для своих детей выбирают родители, и по мере взросления детей, с ростом рефлексии, понимание данного феномена проявляется в агрессии, направленной на самих себя.

У студентов-медиков общий уровень агрессивности повышается к четвертому году обучения, при этом он не превосходит средних показателей, что говорит о небольшом понижении уровня адаптивности испытуемых, и это возможно, связано со специфичностью обучения в медицинском вузе: увеличение учебной нагрузки,

включение студентов 4-го курса в практическую деятельность в медицинских учреждениях. Более всего повышается предметная агрессия, когда человек срывает свою агрессию на окружающих его предметах. Мы предположили, что это связано с тем, что обучение студентов-старшекурсников КГМА происходит в контакте с пациентами, и четче уже идентификация с профессией «врача», где запрещено демонстрировать агрессию открыто и прямо, и поэтому она трансформируется в предметную (косвенную).

У студентов-юристов общий уровень агрессивности несколько понижается, то есть уровень адаптивности повышается, предполагаем, что студенты к окончанию обучения в вузе чувствуют себя более уверенными в эмоциональном плане.

Также нами был проведен анализ различий показателей уровня агрессии по половому признаку, для этой цели мы поделили испытуемых на 4 группы: студенты КГМА составили I группу (в дальнейшем ММ), студенты КГЮА (ЮМ) и соответственно студентки КГМА (МЖ), студентки КГЮА (ЮЖ).

Таблица 2 – Средние показатели уровня агрессии в группах, разделенных по половому признаку

Шкалы	ММ	ЮМ	МЖ	ЮЖ
ВА	3,31	3,7	3,96	3,18
ФА	4,61	4,5	2,9	3,14
ПА	2,56	3,33	3,9	3,22
ЭА	2,78	2,88	2,92	2,95
СА	4	4,15	4,57	4,17
Общий уровень	17,78	18,55	18,45	16,7

Данные, полученные в ходе исследования, показали, что уровень физической агрессии у студентов выше, чем у студенток, возможно это объясняется тем, что среди мужчин физическая

агрессия считается позитивной характеристикой, у девушек – данный вид агрессии не приветствуется, и открыто в обществе не демонстрируется. У юношей-юристов общий уровень агрессии повышен, в связи с тем, что они к 4-му курсу проходят практику в различных силовых ведомственных структурах, где присутствует прямое взаимодействие с правонарушителями, что влечет повышение уровня агрессии.

У девушек-медиков к 4-му курсу уровень самоагрессии незначительно растет и превышает средний уровень (больше 4 баллов). Одна из возможных причин, это то, что совмещать сложную и специфичную учебу в медицинском вузе и личную жизнь становится сложнее, и приходится выбирать, или учеба, или замужество, а после замужества повышается недовольство собой из-за трудностей, возникающих в учебе, к которой сложнее адаптироваться в связи с возросшей нагрузкой.

Таким образом, для профилактики агрессивного поведения среди студентов с целью повышения адаптации к процессу обучения, необходимо проведение тренинговой работы, чтобы научить навыкам позитивного общения, взаимодействия с другими членами социума, умения находить альтернативные мирные пути решения конфликтов. Все же главная роль в предупреждении и коррекции агрессивности у студентов принадлежит ближайшему окружению студентов: семье, друзьям, однокурсникам, преподавателям, родителям.

Литература

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: теория, история, библиография. М., 1996.
2. Керенберг О.Ф. Агрессия при расстройствах личности и перверсиях. М.: Независимая фирма «Класс», 1998. 368 с.

-
-
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет: Учебное пособие, 4-е изд. М.: Изд-во УРАО, 1998. 176 с.
 4. Данильян О.Г., Панов Н.И. Современный словарь по общественным наукам. М.: Эксмо, 2007.
 5. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 2001.
 6. Маринина Е., Воронов Ю. Подросток в «стае» // Воспитание школьников. 1994, № 6. С. 42–43.
 7. Кузьминов, В.В. Диагностика агрессивного поведения подростков в общеобразовательных учреждениях. // Молодой ученый, 2014. № 6. С. 806–808.
 8. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007.
 9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; 2003.
 10. Простакишина Н.П., Шпак Е.С. Вербальная агрессия и основные формы ее проявления в молодежной среде (на примере студентов филиала ФГБОУ ВПО «ВГУЭС» г. Находка) // Молодой ученый. 2014. № 3. С. 108–110.
 11. Платонов Ю.П. Основы этнической психологии. СПб.: Речь, 2003. С. 383–385.

ПРОБЛЕМЫ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ РЕБЕНКА С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Е. В. Бондарева

Узбекистан, Ташкент, НУУ им. Мирзо Улугбека

Аннотация. В статье рассматриваются основные психологические проблемы, с которыми сталкивается семья ребёнка с нарушениями в развитии, предлагается типология подобных семей, обсуждаются возможные направления и содержание психологической помощи членам семьи ребёнка с инвалидностью.

Ключевые слова: семья ребёнка с инвалидностью, типы отношения, психологическая помощь.

Annotation. The article discusses the main psychological problems faced by a family of a child with developmental disabilities, suggests a typology of such families, discusses the possible directions and content of psychological assistance to family members of a child with a disability.

Keywords: family of a child with disabilities, relationship types, psychological assistance.

Важное место в системе социальной защиты детей занимает забота о детях с нарушениями в развитии. В нашей стране накоплен большой опыт диагностической и реабилитационной работы с такими детьми. Однако мы порой упускаем из виду тот факт, что семья ребенка с инвалидностью не меньше, чем он сам, нуждается в помощи и поддержке.

Для ребенка семья – это самые близкие люди, принимающие его таким, какой он есть, независимо от социального статуса, состояния здоровья и индивидуальных особенностей. Это то

место, где можно решить возникшие проблемы, найти помощь, понимание и сочувствие. Но та же семья может стать причиной формирования негативных качеств в ребенке, препятствовать его адаптации в меняющихся жизненных условиях. Функции семьи могут быть нарушены в результате влияния весьма широкого круга факторов, в том числе особенностей личности ее членов и взаимоотношений между ними, определенных условий жизни семьи, нарушения структуры семьи.

Особенно это касается семьи, в которой родился ребенок с отклонениями в развитии. Проживание такого ребенка в семье создает в ней совершенно особую обстановку. Каждый из ее членов по-своему относится к возникшей проблеме. Качество этого отношения зависит прежде всего от самих родителей, от их установок, влияющих, в свою очередь, на переживания детей.

В то же время семья встроена в более крупные социальные структуры. Она – часть системы убеждений, ценностей и типов поведения, заданных обществом. Большинство семей в решении своих проблем в повседневной жизни сталкиваются с непониманием и пренебрежением окружающих, ощущают равнодушие и безразличие. Отношение сверстников к детям с инвалидностью часто бывает пренебрежительным или безразличным. Они не умеют общаться, играть, участвовать в совместной деятельности с таким ребенком.

Реакции на нарушения у детей – продукты социума, формирующиеся на протяжении всей жизни. Если мы действительно хотим помочь семье, мы должны делать это на ее условиях, в контексте ее системы понятий. Только с помощью такого системного подхода мы можем надеяться улучшить качество жизни обычных семей, в которых рождаются дети с «необычными» потребностями.

Работа психолога с семьей связана с решением социально-психологических и личностных проблем семьи. Содержание

психологической помощи заключается в обеспечении эмоциональной, смысловой поддержки семьи в трудной жизненной ситуации, установлении благоприятных внутрисемейных отношений. Психолог стремится понять каждого члена семьи и семью в целом, помогает осознать ее собственное положение, сильные и слабые стороны, чтобы не только решить стоящие перед ней проблемы, но и восстановить, укрепить и развить ее внутренний потенциал.

Итак, планируя свою работу с семьей ребенка с инвалидностью, психолог должен учитывать следующее.

Существуют различные **типы отношения семьи** к проблеме инвалидности ребенка. Солодянкина О.В. [2] выделяет два типа семей по данному критерию:

– семьи, в которых отношение к проблеме носит конструктивный характер. Они не углубляются в длительные переживания случившегося, а пытаются более эффективно приспособиться к новым условиям, наладить семейный быт, общение и изменить свое отношение к возникшей проблеме. Конструктивное отношение – это результат эмоциональной адаптации всех членов семьи: они принимают проблему. Критические моменты в таких семьях тоже случаются, тем не менее родители уже успели выработать позитивные установки по отношению к себе, своему ребенку, что позволяет им формировать у него такие навыки, которые помогут взаимной адаптации.

– семьи, в которых отношение к проблеме носит деструктивный характер. Это может выражаться в форме игнорирования проблем («Это не мои, а его проблемы – пусть выкарабкивается сам»); жестокого обращения и эмоционального отвержения ребенка; акцентуации на проблеме.

Деструктивное отношение к проблеме в сочетании с нарушениями детско-родительских коммуникаций препятствует процессу реабилитации ребенка и ведет к появлению у него поведенческих отклонений.

Многие родители надеются на чудесное исцеление ребенка и ищут все новых, особенных врачей или больницу. Пытаясь справиться с чувством вины и излить свой гнев на кого-то еще, а не на невинного ребенка, родители нередко выбирают один из двух путей: наказывают себя – решают всю жизнь без остатка посвятить рабскому служению ребенку, либо перекладывают вину на других – преследуют и яростно уличают в ошибках и невнимательности врачей, социальных работников, учителей.

В подобной ситуации психолог должен помочь родителям как можно скорее овладеть своими чувствами и смириться с ситуацией, иначе нарушения ребенка станут еще более выраженными, а благополучие и социальная адаптация семьи окажутся невозможными. Большинство родителей пытаются справиться со сложной ситуацией сами, без профессиональной помощи, но это опасно: могут пострадать и отношения с малышом, и покой семьи. В идеале эмоциональное и социальное взаимодействие родителей и ребенка складываются нормально, но ребенку необходима еще дополнительная помощь, чтобы преодолеть, насколько это возможно, свои нарушения.

Традиционно основное бремя ответственности за ребенка несет его мать. Именно с матерью ребенка контактируют в первую очередь специалисты различного профиля – медики, педагоги, социальные работники. Однако многие эксперты в данной области [1] советуют организациям, обслуживающим «особых» детей, не пренебрегать **вовлечением отцов в семейные дела** и в программы, предоставляемые этими организациями. Отцам необходима информация о нарушениях их детей, информация о программах и услугах и внимание, не уступающее вниманию к матерям. Специалистам необходимо организовывать свою работу так, чтобы в ней могли участвовать и отцы: составлять расписание, удобное для обоих родителей, готовить информационные материалы, интересные обоим родителям, активно интересоваться

мнением отцов об их ребенке, их тревогами, их восприятием предоставляемых услуг.

С другой стороны, отцы менее склонны делиться своими переживаниями – многие молча страдают от горя и беспомощности, будучи не в состоянии просто поговорить с кем-либо. Их мучает невозможность вылечить ребенка или другим способом радикально улучшить ситуацию. Это заставляет отцов чувствовать себя виноватыми и беспомощными, а порой отчуждает от семьи и вынуждает искать защиты от невыносимых переживаний.

В этом случае, беседуя с отцом ребенка с инвалидностью, психолог побуждает его быть более открытым эмоционально для своей супруги, говорить с ней о своих страхах, горе или чувстве вины. В то же время большее участие мужчины в уходе за ребенком, его воспитании, в решении повседневных проблем обычно помогает справиться с негативными переживаниями. Стоит также обратить внимание отца на то, что при многих организациях, оказывающих помощь детям с особенностями развития, есть родительские клубы – туда ходят не только матери, но и отцы. Общение с другими папами «особых» малышей даст ему возможность разделить свои чувства с людьми, которые их наверняка поймут.

Часто в семье, кроме ребенка с инвалидностью, **есть и другие дети** – старшие или младшие. Это создает еще один круг проблем, требующих психологической помощи и поддержки. Действительно, рождение «особого» ребенка – стресс для всех членов семьи, включая детей, ведь они вместе с родителями переживают горе и утрату. Но дело не только в этом.

Родители объективно должны посвящать больному малышу много времени и сил, ему требуются многочисленные медицинские процедуры, кроме того, нужно больше зарабатывать на лекарства, врачей, педагогов. Неудивительно, что здоровые дети зачастую чувствуют себя заброшенными. Они обижаются, злятся

на маму с папой и, разумеется, на брата или сестру, которым теперь достается вся родительская любовь.

Нередко часть обязанностей по уходу за «особым» малышом поручается здоровому ребенку. При этом родители часто переоценивают силы своего маленького помощника и недооценивают трудности, с которыми ему приходится сталкиваться. В результате вместо любви и желания опекать беззащитную кроху старший начинает испытывать гнев и даже ненависть, ведь этот «больной» фактически лишил его того образа жизни, который ведут все сверстники. Другая крайность – полная изоляция детей друг от друга. Привлечение здорового ребенка к уходу за малышом с нарушениями развития не вредит ни тому, ни другому, если соблюдать меру.

Братья и сестры чувствуют необходимость обсудить с кем-либо полученную информацию, открыто рассказать о своих чувствах и потребностях. Поощрение детей к откровенности позволяет родителям и специалистам понять их проблемы и нужды.

Следует отметить, что рождение ребенка с инвалидностью в многодетной семье вызывает меньший стресс – ответственность распределяется на всех, и нагрузка становится посильной.

В заключение хочется заметить, что появление в семье «особого» ребенка может быть воспринято не только как трагедия, но и как **возможность роста**. Многие родители, говоря о боли, отчаянии и страхе, в то же время утверждают, что их малыши помогли им по-новому взглянуть на понятие «любовь», научиться радоваться малому и ценить имеющееся, подарили шанс переоценить многое в своей жизни. Родители «особых» малышей нередко выступают инициаторами изменений в системе образования. Они борются за права своих детей и меняют к лучшему общество, делая его гуманнее и терпимее и, что важно, расширяя права и возможности всех детей, а не только «особых».

Литература

1. Селигман М., Дарлинг Р. Б. Обычные семьи, особые дети. Системный подход к помощи детям с нарушениями развития. М.: Теревинф, 2007.
2. Солодянкина О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. М.: Аркти, 2007.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Т. А. Данилова

Кыргызстан, Бишкек, КГУ им. И. Арабаева

Аннотация. В статье рассматриваются нормативы международного законодательства и законодательства Кыргызской республики в сфере организации школьного образования и образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Проведен анализ принципов введения инклюзивного образования в экспериментальных проектах.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, совместное обучение.

Annotation. the article considers the norms of international legislation and legislation of the Kyrgyz Republic in the field of organization of school education and education for people with disabilities. The principles of introducing inclusive education in pilot projects are analyzed.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, co-education.

Материалом для этой статьи послужил анализ международных нормативных документов и документов Кыргызской Республики в сфере образования, а также опыта отечественных и зарубежных исследователей в сфере инклюзивного образования для формирования и развития инклюзивной образовательной системы в нашей республике.

Идеи введения инклюзивного образования в общеобразовательную систему всех уровней в настоящее время являются

актуальной и периодически продолжает обсуждаться в Кыргызской Республике и рассматривается как образовательная реформа, поддерживающая и поощряющая совместное обучение здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образования также предполагает создание для детей с особыми потребностями приспособление образовательной среды к их нуждам и оказание необходимой поддержки в процессе совместного обучения со здоровыми сверстниками [1; 2].

Правовую основу инклюзивного образования составляют международные документы, в которых определены нормы в области образования детей-инвалидов, такие как «Конвенция о правах ребенка» (1989), «Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей» (1990), «Стандартные правила по созданию равных возможностей для людей с инвалидностью» (1993), «Декларация о развитии включающего образования» (1994) и другие. Гарантия права детей на получение образования закреплена Конституцией и Законами Кыргызской Республики «О дошкольном образовании», «О правах и гарантиях лиц с ограниченными возможностями здоровья», Кодексом Кыргызской Республики о детях. Однако в настоящее время закон КР «Об Образовании» не содержит положения об инклюзивном обучении, где были бы определены права и обязанности образовательного учреждения и детей с ОВЗ, что отмечают специалисты Кыргызской республики [3; 4].

По статистическим данным в Кыргызстане ежегодно увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и в настоящее время их уже около 30 тыс. [5]. До середины 90-х годов в Кыргызстане дети с ограниченными возможностями здоровья обучались в специальных школах и интернатах. В настоящее время в КР наряду с традиционной системой образования начались попытки внедрения инклюзивного образования, то есть совместное обучение детей с ограниченными

возможностями здоровья и здоровых детей в обычных дошкольных и школьных организациях [6].

В Кыргызской Республике первый центр для детей с ограниченными возможностями здоровья «Умут-Надежда» появился в 1989 году и был создан потому, что государственные службы для учащихся с нарушениями здоровья в то время отсутствовали. Этот центр по-прежнему существует полностью вне официальной образовательной системы. Концепция учебной деятельности центра строится не только на принципах инклюзивности, но и убежденности в том, что ни одному ребенку нельзя отказывать в доступе к образованию независимо от видов и степени нарушения его здоровья. В процессе обучения детей учителя, руководители и другие сотрудники, работающие в центре, создают для них необходимый позитивный психолого-педагогический климат. Родители детей, обучающихся в центре отмечают высокий профессионализм учителей, их умение проводить специализированное обучение детей с различными нарушениями здоровья [7].

Зарубежные исследователи инклюзивного образования в своих работах отмечают, что общение и совместное обучение нормотипичных детей с детьми, имеющими нарушения здоровья, ограничивающие их социализацию, наоборот способствуют развитию у них необходимых для самостоятельности навыков общения и понимания окружающих [1].

При этом российские исследователи, изучавшие опыт экспериментальных проектов по реализации инклюзивного образования в системе общеобразовательных школ, отмечают, что педагоги, традиционно осуществляющие учебную работу с «нормотипичными» детьми, как правило, не знакомы со специальной педагогикой и психологией. Это приводит к трудностям в определении и учете, при организации совместного обучения, особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, сложностям при проектировании адаптированных учебных программ, подборе методов и

приемов коррекционно-развивающей работы и пр. Важность данной проблемы отмечают многие специалисты и И.В. Лубовский в описании результатов своего исследования предупреждал руководителей системы образования от необдуманного поспешного перемещения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в неподготовленную школьную систему [8].

В исследованиях Б.А. Коростелёва, Р.Г. Тер-Григорьянц, изучавших в проектном исследовании проблемы инклюзии в школьном образовании, отмечено что для внедрения системы инклюзивного образования необходимо создание комплексных условий: материально-техническое и программно-методическое обеспечение системы образования, а также социально-педагогическое сопровождение и обучение детей с различными нарушениями здоровья, основанное на специализированной подготовке педагогов для их обучения [9].

Кроме того, проведенные исследования выявили социальную проблему, связанную с неготовностью общества к принятию детей с ограниченными возможностями здоровья, проявляющуюся в наличии отрицательных социальных установок по отношению к детям с проблемами в развитии. В частности, это проявляется в нежелании некоторых родителей здоровых детей обучать их совместно с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, у родителей здоровых детей возникают опасения, что инклюзия понизит качество обучения их детей и забота о детях с ограниченными возможностями здоровья будет осуществляться в ущерб заботе об остальных детях. Эти исследователи также отметили необходимость проводить медико-психолого-педагогическое просвещение всего населения и специальное обучение родителей, здоровых школьников, педагогов, направленное на изменение у всех участников учебно-воспитательного процесса школ стереотипов по отношению к детям с ограниченными возможностями [1; 8; 9].

Таким образом, обучение детей с ограниченными

возможностями здоровья в системе инклюзивного образования предполагает понимание инклюзии как новой концепции образования, гуманистический подход которой заключается в позитивном отношении к ученикам с ОВЗ и в восприятии индивидуальных особенностей ребенка не как проблемы, а как возможности для обогащения совместного обучения нормотипичных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

По нашему мнению, для достижения эти целей необходимо:

– провести разработку законодательства для введения процесса инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования в КР;

– провести широкое информирование среди населения с целью объяснения объективных данных о том, что дети с ограниченными возможностями здоровья – это обычные дети, которые имеют особые потребности к доступу образования, здравоохранения и социальным услугам;

– создать научное программно-методическое обеспечение инклюзивного образования, включающее разработку учебных программ и их вариантов, специальных учебников и учебных пособий для педагогов и учеников с ограниченными возможностями здоровья;

– провести профессиональную подготовку педагогов и специалистов сопровождающих образования детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивных классах.

Литература

1. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. М.: РООИ «Перспектива», 2011. 137 с.
2. Никитина Е. Л. Проблемы развития инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал

-
-
- «Концепт». 2014. Т. 29. С. 31 – 35. URL: <http://e-koncept.ru/2014/65278.htm>.
3. Орусбаева Т.А. Инклюзивное образование в дошкольной образовательной организации Кыргызстана // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 2. С. 100 – 104.
 4. Аккожоева А.К. Инклюзивное образование в Кыргызстане // «International Journal of Humanities and Natural Sciences». 2020. vol. 2-1 (41). P. 58 – 61.
 5. Гендерное и инклюзивное измерение образования в Кыргызской Республике // Аналитический отчет. Бишкек, 2016. 42 с.
 6. Ширинова А. Инклюзивное образование // «Слово Кыргызстана», 1 апреля 2016.
 7. Кокина А.А., Багдасарова Н.А. Инклюзивное образование в Кыргызстане: первые шаги и новые достижения (на примере истории реабилитационного центра «Умут-Надежда») // Журнал исследований социальной политики. 2013. Т.11. № 4. С. 533 – 546.
 8. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование. 2013. № 5. С. 61 – 66.
 9. Коростелев Б.А., Тер-Григорьянц Р.Г. Актуальные проблемы распространения организационно-правовых моделей успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов // Современные тенденции в науке и образовании. Часть IV. М.: АР-Консалт, 2015. С. 56–58.

МОТИВАЦИЯ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Е. С. Донскова

Кыргызстан, Бишкек, КРСУ им. Б.Н. Ельцина

Аннотация. Рассматриваются специфика организации процесса дистанционного обучения, требования к проведению онлайн-уроков и к их содержанию для того, чтобы повысить мотивацию детей младшего школьного возраста, которые еще не обладают в достаточной мере волевыми характеристиками для продуктивной работы в онлайн-режиме.

Ключевые слова: дистанционное обучение, начальная школа, низкая мотивация, самостоятельность, развитие мотивации, волевые характеристики, психические процессы.

Annotation. The article discusses the specifics of organizing the process of distance learning, the requirements for conducting online lessons and their content in order to increase the motivation of primary school children. They still do not have sufficient volitional characteristics for productive work in online mode.

Keywords: distance learning, elementary school, low motivation, independence, development of motivation, volitional characteristics, mental processes.

Современное общество непрерывно развивается, поэтому система образования нуждается в инновационных методах обучения, позволяющих добиться максимального включения всех участников в образовательный процесс с максимальной продуктивностью. Одним из актуальных методов для достижения данной цели выступает дистанционное обучение.

Дистанционное обучение имеет ряд отличительных характеристик, которые выделяют его среди других форм и подчеркивают его актуальность:

- основная часть процесса не требует непосредственного взаимодействия учителя и учащегося;
- электронные средства являются преобладающими;
- интерактивное взаимодействие носит регулярный характер, а не эпизодический;
- наибольшая ответственность за продуктивность работы возлагается на уровень мотивации, самоконтроля и ответственности самих обучающихся [1].

Изначально дистанционное обучение воспринималось как вынужденная мера, однако в настоящий момент оно приобретает популярность среди учащихся школ, начиная с младшего школьного возраста. Можно говорить о растущей потребности дистанционного взаимодействия, начиная с первых этапов обучения.

На данный момент существует много работ авторов, подробно изучающих дистанционное обучение (А.А. Андреев, Е.С. Полат, В.В. Вержбицкий, А.М. Долгоруков и др.). Наибольшее внимание уделяется его внедрению и развитию в высших и средних специальных учреждениях (В.Г. Домрачев, Н.Ю. Найденкова и др.). Однако чувствуется недостаток в исследованиях и методических разработках, направленных на организацию дистанционного обучения в средней и начальной школе [2].

Целью данной статьи является необходимость проследить, насколько отличается специфика дистанционного обучения от методов общеобразовательных школ, будет ли такая система образования в должной мере мотивировать младшего школьника, нуждающегося в освоении способов обучения и только приобретающем необходимую самостоятельность.

Принято считать, что дистанционное обучение представляет собой формальный перевод традиционной системы

представления учебного материала в электронный вид: достаточно преобразить литературу и учебники в вид, позволяющий обмениваться ими при помощи сети Интернет, и тогда процесс перевода будет завершен. Однако авторы, занимающиеся данной проблематикой, утверждают, что этого недостаточно: необходимо адаптировать информацию, способ подачи и представления информации и учитывать особенности восприятия электронного предъявления информации и другие особенности [3].

Учителя начальной школы отмечают низкую мотивацию учащихся: в режиме Skype дети часто отвлекаются, теряют нить хода урока и сбивают темп занятия. Это плохо сказывается на их успеваемости и знаниях, поскольку учебных часов у них значительно меньше, чем при традиционном обучении

Поскольку процесс организации онлайн-работы на начальном этапе школьного обучения нами выделен как наиболее актуальный на данный момент, следует учитывать особенности младшего школьника. Ученик начальной школы еще не обладает достаточной мотивацией и волевыми характеристиками, чтобы продуктивно работать без постоянного контроля со стороны взрослых.

Одним из важнейших факторов успешного дистанционного обучения является правильная мотивация ученика. Большую часть времени ученик проводит в самостоятельном освоении материала. Для этого необходимы концентрация внимания, настойчивость, желание учиться. В дистанционном обучении многие виды традиционной мотивации работают не так эффективно, как в традиционной школе [4].

Большинству детей будет очень трудно учиться в онлайн-режиме, что, вероятно, повлечёт за собой снижение потенциальной пользы такого обучения для большинства из них.

Успешных примеров длительного непрерывного обучения учащихся младшего возраста в режиме онлайн мало. Там, где такие примеры есть, занятия в онлайн-режиме обычно

отличаются тем, что они короче по времени, ведутся высококвалифицированными преподавателями, имеют занимательное содержание, проводятся для групп с очень малочисленным составом и предусматривают поддержку и активное участие занимающегося ребёнком члена семьи в процессе обучения. При переходе на обучение исключительно в онлайн-режиме виртуальные занятия почти всегда приводят к снижению образовательных показателей в краткосрочной перспективе. Мотивация для продолжения обучения в режиме онлайн может оказаться реальной проблемой и для учащихся, и для учителей, особенно, с течением времени.

Дети не просто не хотят учиться, они не умеют. У школьников не хватает навыков самостоятельного обучения, не развиты основные психические процессы: внимание, логика, память и ощущается нехватка базовых знаний по предметам. Если есть эти проблемы, увлечь учебой чрезвычайно сложно. Нужно выстроить систему, при которой ребенок будет заниматься без отвращения, и на развлечения тоже времени хватит. Заставлять ребенка заниматься бессмысленно. Необходимо тренировать психические процессы: память и внимание. Тренировать чтение и работу с текстом. Постоянно менять тип заданий. Не позволять ребенку устать и заскучать. Так ребенок не будет изможденным, зато сделает много всего за короткое время. Это прямая тренировка интеллектуальной выносливости, переключения и концентрации внимания.

Что традиционно мотивирует ребенка в учебе?

- Хорошие оценки.
- Одобрение.
- Успех.
- Поощрение родителей и педагогов.
- Подарки и бонусы.
- Перспектива опередить или догнать сверстников.
- Страх.

-
-
- Прогнозы на будущий успех или неудачу в жизни и карьере.
 - Радость познания.
 - Возможность самореализации.

Дистанционное обучение имеет значительные преимущества перед обычной школой, где учитель и ученик ограничены временем урока, и учитель просто не успевает дать качественную оценку усилий ученика. В онлайн-школе это возможно. Ни учитель, ни ученик не ограничены во времени. Важную роль приобретает диалог между учителем и учеником, как письменное, так и устное онлайн-общение. Нужно, чтобы ученик получал качественную обратную связь. Это дополнительно стимулирует его.

Работа в группах дает возможность учителю создать для ребенка ситуацию успеха рядом со сверстниками. Виртуальный ученик может показать себя одноклассникам, поспорить с ними, увидеть и услышать их мнение о своих достижениях в живом общении. Сравнения и соревнования – это одна из традиционных форм мотивации [5]. Существуют и другие внутренние мотиваторы, которые можно использовать.

- Получение знаний нужно для осуществления мечты.
- Получение знаний делает тебя самостоятельным.
- Получение знаний расширяет пространство твоего существования.
- Получение знаний поможет тебе найти свое место в жизни, свое призвание.
- Получение знаний научит тебя быть счастливым.
- Получение знаний приносит человеку уверенность в себе, радость, счастье.

Значительное влияние на развитие мотивации обучения могут оказывать родители. Для формирования положительной мотивации родителям можно опираться на следующие советы педагогов: интересоваться делами, учебной работой ребенка, помогать при

выполнении домашних заданий в форме совета, не подавлять самостоятельность и инициативность, чаще хвалить детей за их успехи, тем самым давать стимул двигаться дальше.

Итак, можно сделать вывод, что дистанционное обучение – серьезный вызов для детей и родителей, жесткий тест на степень самостоятельности и ответственности детей, на умение организовывать свою жизнь и управлять ею, на сформированность умения учиться и учебно-познавательной деятельности.

Литература

1. Котова С.А. Организация дистанционного обучения в начальной школе// Общество: социология, психология, педагогика. 2015. №1. С. 37 – 40.
2. Андреев А.А. Дистанционное обучение в России: история и современность // Материалы 4-й Междунар. конф. по дистанционному обучению. М., 1997.
3. Найденова Н.Ю. Организация дистанционного обучения в современных условиях: учебно-методическое пособие. Ставрополь, 2004. 34 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М., 1990. 212 с.
5. Данилов О. Е. Решение проблемы отсутствия мотивации к обучению у учащихся при дистанционном обучении // Педагогика высшей школы. 2016. № 1 (4). С. 35 – 38 [Электронный ресурс].

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ МЕДИЦИНСКИМ РАБОТНИКАМ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА (COVID-19)

Л. А. Елфутина

Российская Федерация, Новосибирск

Аннотация. В статье представлен анализ опыта оказания психологической поддержки врачам, среднему и младшему медицинскому персоналу, работающим в экстремальных условиях, связанных с пандемией коронавируса.

Ключевые слова: пандемия коронавируса, расстройства психической и соматической сфер у медиков, ПТСР.

Annotation. The article presents an analysis of the experience of providing psychological support to doctors and nurses working in extreme conditions associated with the coronavirus pandemic.

Keywords: pandemic coronavirus, mental and somatic disorders of doctors, PTSD.

Мир переживает уникальную ситуацию всеобщего эксперимента, в котором участвует все человечество. Все мы находимся под влиянием единого фактора – вируса COVID-19. А сотрудники медицинских учреждений по всему миру вынуждены работать в особенно экстремальных условиях. Врачи, медсестры, младший медперсонал, другие работники лечебных учреждений ежедневно борются с новой и пока малоизученной болезнью. Большое количество тяжелых пациентов, отсутствие выверенных практик лечения, необходимость находиться длительное время в защитных костюмах и масках, организационные сложности репрофилирования больниц и развертывания новых коек, нехватка защитных средств,

необходимость изолироваться от близких, смерть пациентов – все это ежедневная реальность.

Вот как описывает свои ощущения директор НИИ скорой помощи им. Н.В. Склифосовского врач-нейрореаниматолог Сергей Петриков: «Мне кажется из этой эпидемии мы выйдем с изменённой психикой. Медработники точно. День за днём все повторяется, как день сурка: антисептики, респираторы, сизы, запотевшие очки, перчатки, полная голова кт-снимков, умершие, выжившие, идущие по грани, заболевшие друзья и коллеги, погибшие в борьбе с ковидом врачи, медсестры, санитарки, общение с семьей по фэйстайму и вотсапу... Иногда ты выныриваешь из этого, сдав несколько раз пцр, иммуноглобулины, чтоб никого не заразить, на полдня едешь к семье и ценишь там каждое мгновение общения...» [1].

По данным ряда исследований, проведенных в России и за рубежом во время пандемии COVID-19, среди врачей, а также среднего и младшего медицинского персонала, работавших с больными новой коронавирусной инфекцией, выявлен высокий риск развития целого ряда расстройств психической и соматической сферы [2; 3]. Так, по результатам исследования, проведенного на фоне пандемии в США, у 54,4 % врачей был выявлен хотя бы один симптом эмоционального выгорания и дистресса [4]. В Китае у 23,6 % опрошенных врачей были диагностированы расстройства сна [5], в обзоре британских исследователей расстройства сна обнаружены у 38,9 % врачей [6], в исследовании, проведенном в России, – у 37,4 % врачей, работавших с больными новой коронавирусной инфекцией [7]. Тревожные расстройства среди врачей, по данным разных исследователей, составляют от 23,2 до 48,77%, депрессии разной степени тяжести подвержены от 22,8 до 57,63% врачей и медперсонала, работавших с больными COVID-19 [5; 6]. Многие исследователи отмечают, что тревога, депрессия и расстройства сна наиболее характерны для женщин, для лиц молодого

возраста [4-6] и для среднего медперсонала, что, вероятно, можно объяснить тем, что средний медперсонал больше времени, чем врачи, проводит с тяжелыми больными. По данным ряда исследователей, в условиях пандемии медицинские работники чаще всего жаловались на моральное истощение, отстраненность от окружающих, тревогу при работе с больными, бессонницу, раздражительность, нарушение концентрации внимания, трудности при принятии решений, в ряде случаев – на отвращение к своей работе и стойкое желание уволиться [4-6; 8]. В отдельных публикациях уделяется особое внимание проблеме развития посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) у врачей и медперсонала, работавших в условиях эпидемии COVID-19 [5], росту злоупотреблений алкоголем и наркотическими веществами среди персонала больниц [4; 5], суицидам у врачей и медперсонала [4; 6], неожиданным увольнениям персонала клиник [4], проблеме оказания некачественной медицинской помощи пациентам [4; 6]. Все эти исследования подтверждают актуальность проблемы психического здоровья врачей, находящихся в условиях эпидемической ситуации и необходимости в срочной организации психологической поддержки медперсонала.

Организация такой поддержки стала целью целого ряда государственных институтов (Министерство здравоохранения России, Российское психологическое общество, центр экстренной психологической помощи МЧС России, консорциум ведущих вузов страны (МГУ, СПбГУ, РАНХиГС, ВШЭ, ТГУ, КФУ и др.)) [9] и волонтерских проектов («Мы вместе», «Психологи для медиков», «Помощь врачам и нуждающимся», «консультациимедикам.рф» и пр.) Если первые занимаются масштабной научной и практической работой по изучению изменений в эмоциональной и когнитивной сферах у различных социальных и профессиональных групп в период пандемии и разрабатывают соответствующий исследовательский инструментарий для выявления и фиксации

этих изменений, то вторые в основной своей массе, работают напрямую с участниками этого процесса – общественностью, медиками, психологами, и многими другими, оказывая помощь в стабилизации и коррекции последствий проживания травматического опыта, связанного с коронавирусной инфекцией COVID-19.

Цель данной статьи – поделиться опытом, полученным благодаря участию в нескольких волонтерских проектах «Психологи для медиков» (Россия, Италия, Израиль), «Помощь врачам и нуждающимся» (Россия, Кыргызстан, Казахстан), «консультации медикам. РФ» (Россия, Кыргызстан) и телефона доверия – горячая линия (Россия) на протяжении марта 2020 – марта 2021 гг.

На первом этапе (март 2020 г.) – осуществлялось формирование базы данных помогающих специалистов (психологов, психотерапевтов, психиатров, социальных работников и пр.), первичная проверка их уровня профессионального и узкоспециального опыта необходимого для работы с острыми травматическими состояниями и ПТСР. Одновременно, было организовано распространение в социальных сетях, интернет-изданиях и популярных мессенджерах информации о том, каким образом медицинские работники могут получить психологическую помощь, краткие инструкции по самодиагностике и описание техник самопомощи в острых эмоциональных состояниях. Группа психологов занималась разработкой методических рекомендаций для врачей, медперсонала и руководителей медицинских учреждений. Похожая работа проводилась многими участниками психологического сообщества. Очень точно об этом говорит в своем интервью «Новой газете» главный внештатный медицинский психолог Минздрава России, декан факультета психологии МГУ, президент Российского психологического общества, президент Российской Академии Образования, академик РАО, профессор Юрий Зинченко: «Мы понимаем, что эти социальные группы находятся в особых психологических условиях, где нагрузка и страх могут

негативно влиять как на их личное психологическое благополучие, так и на атмосферу в коллективе. Мы постарались учесть всю специфику ситуации и предложили конкретные практические технологии и техники, которые позволят стабилизировать психологическое состояние и тех, кто спасает жизни, и тех, кто болеет и борется за нее.» [11].

На втором этапе (апрель 2020 г.) происходила дальнейшая настройка технического сопровождения для консультирования (поиск и тестирование бесплатных телефонных линий, интернет-платформ для записи к психологу, и т.д.) и одновременно ускоренная программа цикла вебинаров для повышения квалификации помогающих специалистов в рамках оказания краткосрочного консультирования в ситуации ОСР и ПТСР (Алиса Приемышева, Ирины Тихонова-Борсато: Структура проведения первой сессии. Медицинская модель, КБТ подход; Кора Евсеев: Израильский опыт оказания экстренной психологической помощи (4-х шаговый протокол); Жанна Лурье: Работа с психологической травмой, утратой и ПТСР в Гештальт-терапии; Елена Пономарева: Техники работы с ПТСР; Юлия Чикомасова: Острые стрессовые реакции и пр.). Уже в это время начались первые консультации обратившимся за помощью медикам.

Третий этап (апрель 2020г. – сентябрь 2020 г.) – активная работа с обращениями медицинских сотрудников, интервизия и супервизия сложных случаев. За это время было проведено в общей сложности около 320 консультаций с врачами и медицинскими сотрудниками разного уровня. Среди обращений вопросы, связанные с профессиональной деятельностью в условиях пандемии: эмоциональное выгорание, стресс, высокий уровень тревожности, депрессия, чувство вины, страха, неуверенность, различные психосоматические жалобы и признаки дистресса. Все это подтверждается выводами, полученными по результатам масштабного исследования, проведенного группой авторов [11]. По

завершению встреч с помогающим специалистом, респонденты отмечали в целом улучшение эмоционального самочувствия и повышение работоспособности. Среди наиболее эффективных способов снижения психоэмоционального напряжения наши респонденты отмечают: оптимизацию режима сна и отдыха в рабочую смену (58%), доступность консультации специалиста (психолога, психотерапевта, психиатра) – 38,8%; кратковременные групповые занятия с психологом перед началом рабочей смены (35,5%); сайты и приложения, позволяющие снять стресс и снизить тревожность (10,2%), обращение по телефону горячей линии психологической помощи (3,3%). [10]

Становится очевидным, что помимо индивидуальной психологической помощи важно выстроить систему поддержки специалистов помогающих профессий или работающих «на передовой». Элементами систематической помощи могут быть регулярный мониторинг уровня тревожности, стресса и выгорания у специалистов; регулярные запланированные кратковременные контакты с психологом или иным специалистом в области психологического здоровья, групповые встречи или занятия по проработке тревоги и негативных чувств. Особенно ценным представляются групповые занятия, поскольку участники встречи могут не только поделиться болезненными чувствами, но и пережить сопричастность и близость, что является профилактикой отчужденности и стигматизации [12].

Литература

1. Врач о COVID-19: «Из этой эпидемии мы выйдем с измененной психикой». URL <https://doctor.rambler.ru/coronavirus/44164585-vrach-o-covid-19-iz-etoy-epidemii-my-vyydem-s-izmenennoy-psihikoy/>

-
-
2. Kang L., Li Y., Hu S. et al. The mental health of medical workers in Wuhan, China dealing with the 2019 novel coronavirus // *Lancet Psychiatry*. 2020. Vol. 7 (3):e14.
 3. Shigemura J., Ursano R. J., Morganstein J. C., Kurosawa M., Benedek D. M. Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019 – nCoV): mental health consequences and target populations // *Psychiatry Clin. Neurosci*. 2020 (February).
 4. Shah K., Chaudhari G., Kamrai D. et al. How Essential Is to Focus on Physician’s Health and Burnout in Coronavirus (COVID19) Pandemic? // *Cureus*. 2020. Vol. 12 (4):e7538. DOI 10.7759/cureus.7538
 5. Huang Y., Zhao N. Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based crosssectional survey // Elsevier. *Psychiatry Research*. 2020. No. 288. P. 112954. DOI 10.1016/j.psychres.2020.112954
 6. Pappa S., Ntella V., Giannakas T., Vassilis G. et al. Prevalence of depression, anxiety, and insomnia among healthcare workers during the COVID19 pandemic: A systematic review and meta-analysis // *Brain, Behavior, and Immunity*. 2020. DOI 10.1016/j.bbi. 2020.05.026
 7. Результаты всероссийского опроса медицинских работников в отношении их психического здоровья в период пандемии COVID-19., URL <http://mental-health-russia.ru/news2/1120/116/rezultaty-vsrossijskogo-oprosa-meditsinskih-rabotnikov-v-otnoshenii-ih-psihicheskogo-zdorovya-v-period-pandemii-covid-19/>.
 8. Patel R. S., Bachu R., Adikey A., Malik M., Shah M. Factors related to physician burnout and its consequences: a review // *Behav. Sci*. 2018. No. 8:98. DOI 10.3390/bs8110098
 9. Психологи в «красной зоне». Они спасают врачей от эмоционального выгорания, а пациентам помогают обрести

-
-
- душевное равновесие. /Новая газета/12 мая 2020 URL: <https://novayagazeta.ru/articles/2020/05/12/85349-psihologi-v-krasnoy-zone>
10. Shah K., Kamrai D., Mekala H., Mann B., Desai K., Patel R. S. Focus on mental health during the coronavirus (COVID-19) pandemic: applying learnings from the past outbreaks // Cureus. 2020. No. 12:e7405. DOI 10.7759/cureus. 7405
 11. Результаты Всероссийского интернет-опроса медицинских работников в отношении их психического здоровья в период пандемии COVID-19. URL: https://psychiatr.ru/download/4984?view=1&name=Результаты_Опрос_медработники.pdf
 12. Нехорошева Е.В., Касаткина Д.А. Как отвечать на эпидемические кризисы и исследовать здоровье, а не болезнь: ресурс экзистенциальной психологии // Новые вызовы неопределенности: Материалы Всеросс. науч.- практ. конф. / Новосиб. гос. ун-т. Новосибирск: ИПЦ НГУ, 2020. 63 с.

ЭКОСИСТЕМНОЕ ПОНИМАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ КАК ФАКТОРА АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

М. Х. Карамян

Узбекистан, Ташкент, НУУ им. Мирзо Улугбека

Аннотация. В статье рассматривается проблематика экосистемного понимания социальной поддержки как фактора адаптации личности. Приводятся результаты изучения роли социальной поддержки для психосоциальной адаптации личности в ситуациях инклюзивного обучения, заболевания и беременности.

Ключевые слова: социальная поддержка, биопсихосоциальный подход, экосистемный подход, совладание, отношение к болезни, отношение к беременности.

Annotation. The problem of ecosystem understanding of social support as factor of adaptation in personality is considered in the article. The results of studying of the role of social support for psychosocial adaptation in the situations of inclusive education, disease and pregnancy of personality are given.

Key words: social support, biopsychosocial approach, ecosystem approach, coping, attitude towards disease, attitude towards pregnancy.

Феномен социальной поддержки вызывает интенсивный исследовательский интерес в силу своей практической ориентированности и потенциального влияния на разработку программ помощи с учетом потребностей человека и его семьи. Конструкт социальной поддержки характеризуется сложностью, многоаспектностью и методологической множественностью, что находит свое отражение в социально-политическом дискурсе, в психологической науке и

социальной работе. В контексте социальной политики понятие социальной поддержки раскрывается через действия, предпринимаемые государством для оказания помощи людям, находящимся в трудной жизненной ситуации. Как правило, в данном контексте человек и его семья воспринимаются в качестве объекта или пассивного реципиента социальной помощи. Если же обсуждать содержательное наполнение понятия социальной поддержки с точки зрения наделения получателей услуг возможностями, активизации их личных, личностных и социально-психологических ресурсов и ресурсов их близкого окружения, то несомненное значение приобретает понимание данной категории в контексте психологии и социальной работы.

В специальной литературе по психологии (в частности, по психосоматике и психологии здоровья) и социальной работе социальная поддержка рассматривается в контексте биопсихосоциальной и экосистемной парадигм организации и реализации помощи человеку и его семье в трудной жизненной ситуации [1].

Подчеркивая целостность человека и сложность причин, обуславливающих его поведение, биопсихосоциальный подход подразумевает существование взаимозависимости между человеком и окружающей средой, включает в себя представление о взаимодействии биологических, психологических, социальных факторов. Эти идеи раскрывают и суть экосистемного подхода: «взаимоотношения между человеком и окружающей средой рассматриваются с социально-функциональных позиций, при этом прицельно анализируются и прогнозируются возможности адаптации человека к условиям существования» [2, с.21]. Экосистемный подход при оказании помощи в трудной жизненной ситуации предполагает ее рассмотрение с точки зрения нарушения взаимодействия человека с окружающими людьми и средой и поиска психосоциальных ресурсов совладания. Этот подход позволяет специалистам видеть актуальные и потенциальные проблемы человека

и его семьи в их целостности, диалектическом единстве факторов индивидуального и социального. Другими словами, применяя экосистемный подход, практик (психолог или социальный работник) получает возможность учитывать факторы микро-, мезо- и макроуровней, детерминирующие как появление трудной жизненной ситуации, так и поиск способов ее разрешения.

Среди множества факторов, обеспечивающих адаптацию личности в трудной жизненной ситуации, именно социальная поддержка находит свое проявление на всех уровнях оказания помощи – микро-, мезо- и макроуровнях.

Детальное обсуждение теории общей эффективности социальной поддержки и буферной теории социальной поддержки, подходов к пониманию социальной поддержки как личностного ресурса и как части саморегуляции представляет собой предмет отдельной научной дискуссии. В данной статье будут выделены основное содержание понятия «социальная поддержка» и основные направления его исследований в психологии и социальной работе.

S. Cohen (2004) определяет социальную поддержку через обеспечение социальной сетью психологических и материальных ресурсов, ориентированных на повышение способности человека управлять стрессом (*to cope with stress*) [3]. Автор указывает на выделение инструментальной поддержки (обеспечение материальной или финансовой помощи, помощи, связанной с выполнением повседневных дел); информационной поддержки (обеспечение информацией, необходимой человеку или его семье для совладания с актуальными сложностями, и принимающей форму совета или сопровождения); эмоциональной поддержки, включающей выражение эмпатии, заботы, подтверждения, доверия и обеспечивающей выражение чувств [3].

Т. А. Силантьева (2014), операционализируя понятие «социальная поддержка», сводит его к социальной сети, ресурсы которой являются источником потенциальной помощи и используют

различные взаимоотношения между людьми. Социальная сеть представляет собой «конкретный набор социальных связей человека с определенным количеством людей» [4, с.2]. Согласно взглядам Т. А. Силантьевой, социальная поддержка способствует самоопределению человека и развитию у него саморегуляции, актуализирует имеющиеся у него ресурсы и дает возможность для приобретения новых.

Содержательный обзор публикаций, посвященных социальной поддержке, позволил выделить следующие основные направления исследований: 1) выявление эффективности источников социальной поддержки (программы психологического сопровождения, группы поддержки и т.п.); 2) изучение социальной поддержки как фактора психосоциальной адаптации в различных жизненных ситуациях; 3) исследование роли социальной поддержки в реализации идей инклюзии.

Рассмотрим более подробно результаты изучения социальной поддержки как фактора психосоциальной адаптации.

Социальная поддержка выступает в качестве буфера, смягчающего и иногда полностью устраняющего жизненные трудности, и личностного ресурса саморегуляции. Л. А. Александрова, Т. А. Силантьева (2014) исследовали роль социальной поддержки студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного образования. Было выявлено, что студенты с ОВЗ, которые удовлетворены поддержкой, характеризуются более высокими показателями переживания счастья, удовлетворенности жизнью, осознанности жизни, самооффективности и чувства юмора, чем студенты, которые указали на неудовлетворенность социальной поддержкой. Авторы считают, что социальная поддержка способствует смысловой переоценке ситуации как более позитивной [5].

Д.А. Леонтьев и др. (2015) выявили статистически значимую роль ресурса социальной поддержки для студентов с ОВЗ. К

примеру, было показано, что участники с ОВЗ, имеющие более широкий круг поддержки родственников, более склонны к выбору таких стратегий совладания как планирование, активное совладание, сдерживание. Расширение сети поддержки у студентов способствует развитию и освоению навыков саморегуляции, устойчивости к неблагоприятным обстоятельствам. Кроме этого, показано, что ресурсно-инструментальная функция социальной поддержки является более значимой для студентов с ОВЗ, чем для их условно здоровых сверстников [6].

В исследовании Р. Абдухаликовой, М. Карамян (2007) особенностей психосоциальной адаптации к болезни приняли участие 35 детей и подростков с диагнозом инсулинозависимого сахарного диабета и их родители (20 человек). Было выявлено, что дети и подростки, родители которых принимают своего ребенка, придерживаются демократичного стиля воспитания, характеризуются гармоничным типом отношения к болезни. Другими словами, тип родительского отношения служит своеобразным ресурсом социальной поддержки для детей и подростков в их оптимальной психосоциальной адаптации к ситуации заболевания [7].

Исследование Г.А. Курбановой (2015) под руководством автора статьи было посвящено изучению возможного влияния социально-психологической поддержки на ценностное отношение к беременности у женщин. В исследовании приняли участие 60 беременных женщин в возрасте от 19 до 28 лет, проживающих в зарегистрированном браке. Было выявлено, что беременные с оптимальным типом отношения к беременности проявляют меньше склонность к перекалыванию обязанностей на других и больше установку на инструментальную поддержку, чем женщины с неоптимальным типом. В противоположность этому, установку на отказ от помощи чаще проявляют беременные с неоптимальным типом отношения к беременности, чем беременные с оптимальным типом. Таким образом, результаты исследования показывают,

что степень позитивной ценности беременности и будущего ребенка, возможно, зависит от наличия информационной и инструментальной социально-психологической поддержки [8].

Проведенный анализ изучения особенностей социальной поддержки со всей очевидностью доказывает научно-исследовательскую и, самое главное, практическую ценность применения экосистемного подхода. Его эффективность выстраивается на понимании и учете всех факторов, влияющих на адаптацию человека и его семьи, их активизации и наделении их возможностями, связанными с поддержанием и расширением социальной поддержки.

Литература

1. Rogers A. T. Human Behavior in the Social Environment. Perspectives on Development and the Life Course. Fourth Edition. New York: Routledge, 2016. 209 p.
2. Мартыненко А. В. Теория и практика медико-социальной работы: учеб. пособие / А. В. Мартыненко. М.: Гардарики, 2007. 159 с.
3. Cohen S. Social Relationships and Health//American Psychologist, 2004. November. P.676 – 684.
4. Силантьева Т. А. Операционализация конструкта «социальная поддержка» [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Том 3. № 4. С. 57 – 70. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n4/75375.shtml> (дата обращения: 02.10.2019)
5. Александрова Л. А., Силантьева Т. А. Социальная поддержка студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] //Клиническая и специальная психология. 2014. Том 3. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyclin/2014/n2/Aleksandrova_Silant'eva.shtml (дата обращения: 30.04.2019)

-
-
6. Леонтьев Д. А., Лебедева А. А., Силантьева Т. А. Место и функции социальной поддержки в структуре личностных ресурсов лиц с ограниченными возможностями здоровья // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 120 – 134.
 7. Абдухаликова Р. Особенности психосоциальной адаптации детей и подростков к сахарному диабету: выпускная квалификационная работа. Национальный университет Узбекистана им. М. Улугбека, Ташкент, 2007.
 8. Курбанова Г. А. Социально-психологические факторы ценностного отношения к беременности: выпускная квалификационная работа. Национальный университет Узбекистана им. М. Улугбека, Ташкент, 2015.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ПОСЕЩАВШИХ И НЕ ПОСЕЩАВШИХ ДОШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ

Н. Ж. Кененбаева

Кыргызстан, Бишкек, КГУ им. И. Арабаева

Аннотация. Данная статья представляет собой обобщение результатов исследования психологических особенностей младших школьников, посещавших и не посещавших дошкольные учебные заведения. Основное внимание уделяется уровню готовности детей к обучению в школе.

Ключевые слова: эмоциональная сфера младшего школьника, готовность к обучению в школе, внутренняя позиция школьника, школьная тревожность, социально-педагогическая адаптация.

Annotation. This article is a generalization of the results of a study of the psychological characteristics of primary schoolchildren who attended and did not attend preschool educational institutions. The focus is on the level of readiness of children for schooling.

Key words: emotional sphere of a younger student, readiness to study at school, internal position of a student, school anxiety, social and pedagogical adaptation.

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что с приходом в школу эмоциональная сфера у ребенка изменяется, у первоклассников, с одной стороны, сохраняется характерное для дошкольников свойство бурно реагировать на некоторые ситуации и события, с другой стороны, поступление в школу порождает новые эмоциональные переживания, потому что свобода, которая

имелась в дошкольном возрасте сменяется подчинением новым правилам жизни.

Школьная жизнь вводит ребенка в новый нормированный мир, требует от ребенка хорошей успеваемости, дисциплинированности и ответственности. Поэтому главный результат, на который должны обращать внимание родители и учителя – это быстрая адаптация детей к школе, успешность детей при обучении в школе, хорошее мотивированное восприятие учебного труда, хорошая оценка дошкольной подготовки со стороны педагогов и родителей.

Младший школьный возраст – начало школьной жизни. Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6 – 7 до 9 – 10 лет. Физическое развитие, запас представлений и понятий, уровень развития мышления и речи, желание идти в школу – все это создает предпосылки того, чтобы систематически учиться.

Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте – учебная деятельность. Её характеристики: результативность, обязательность, произвольность. В результате учебной деятельности возникают психические новообразования: произвольность психических процессов, рефлексия (личностная, интеллектуальная), внутренний план действий (планирование в уме, умение анализировать).

В.В.Давыдов сформулировал положение о том, что содержание и формы организации учебной деятельности проектирует определенный тип сознания и мышления учащегося. Если содержание обучения – эмпирические понятия, то результатом становится формирование эмпирического мышления. Если обучение направлено на усвоение системы научных понятий, то у ребенка формируется и на его основе теоретическое мышление и основы теоретического сознания [1].

В работе Р.Ф. Савиных как общие для наиболее популярных одноклассников указываются такие качества как: хорошо учатся, общительны, приветливы, спокойны. У непопулярных детей обнаружили такие общие непривлекательные черты, как слабая успеваемость, недисциплинированность, формы поведения, неаккуратность [2].

Популярности в группе сверстников вредит как излишняя агрессивность, так и излишняя застенчивость. Никому не нравятся задиры и забияки, поэтому чрезмерно агрессивного ребенка стараются избегать. Это ведет к проявлению еще одной циклической модели, так как этот ребенок может стать агрессивнее вследствие фрустрации или попытки силой добиться того, чего он не может достичь убеждениями. И наоборот, застенчивый, тревожный ребенок рискует стать хронической жертвой, подвергающейся нападкам не только признанных забияк, но и обычных детей. Именно робкие и застенчивые дети испытывают наибольшие трудности в общении и больше всего страдают от непризнания со стороны сверстников. Такие дети, как правило, чувствуют себя более одинокими и больше обеспокоены своими отношениями с другими детьми, чем отвергаемые сверстниками агрессивные дети.

Непопулярные дети часто имеют какие-либо особенности, отличающие их от одноклассников; это может быть излишняя полнота, необычное имя и т.д. Эти особенности могут снижать уровень соответствия ребенка стандартам группы, а такое условие является чрезвычайно важным в период среднего детства.

Стремление соответствовать стандартам группы сверстников может быть нормальной, естественной и даже желательной формой поведения.

Целью исследования является изучение психологических особенностей младших школьников, посещавших и не посещавших детские учебные заведения.

Методики исследования. Методика «Оценка школьной мотивации учащихся начальной школы Н.Лускановой», методика «Экспериментальная беседа по определению внутренней позиции школьника» Н.И. Гуткиной, методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса, методика определения социально-педагогической запущенности ребенка Р.В. Овчаровой.

Выборка. В исследовании принимали участие 59 школьников первых классов, которые в соответствии с целью исследования были разделены на две группы: в первую вошли первоклассники, посещавшие дошкольные учреждения (32 человека), вторую группу составили первоклассники, не посещавшие дошкольные учреждения (27 человек).

Результаты исследования. Первой детям обеих групп была предложена методика Н.Г. Лускановой, направленная на выявление отношения учащихся к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. Результаты показали, что среди учеников обеих групп 60% и 55% соответственно характеризуются высоким уровнем учебной мотивации, количество учеников с хорошей учебной мотивацией составляет 30% и 25% соответственно. И совсем небольшое количество учеников отличаются нейтральным отношением к школе (10% и 20% соответственно). Детей с негативным отношением к школе выявлено не было. Достоверных различий между группами не обнаружено.

Далее испытуемым обеих групп была предложена методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса, цель которой состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой. Результаты, полученные с помощью данной методики, позволили сделать вывод о том, что подавляющее большинство опрошенных характеризуются повышенным уровнем школьной тревожности (65% первоклассников 1 группы и 75% первоклассников 2 группы), достоверных различий между группами не выявлено.

На основе индивидуальных бесед с первоклассниками сделаны выводы, что высокий уровень тревожности вызван: плохой подготовкой к урокам; боязнью выразить свои возможности, так как дети считают, что они будут оценены ниже, чем их сверстники, которые показывают высокий уровень знаний и творчества; предъявлением со стороны учителя высоких требований; высокими требованиями родителей; недостаточным вниманием и поддержкой родителей; невниманием учителей и родителей успехов ребенка.

Экспериментальная беседа по определению внутренней позиции школьника, разработанная Н.И. Гуткиной, позволила обнаружить, что 87,5% первоклассников, посещавших детские образовательные учреждения, характеризуются сформированностью внутренней позиции школьника, и лишь у 12,5% первоклассников из 1 группы внутренняя позиция школьника не сформирована. Во 2 группе первоклассников 18,51% детей имеют сформированную внутреннюю позицию школьника, и 81,48% - не имеют. Между группами выявлены достоверные различия с помощью углового преобразования Фишера – фэмп = 3,15 при $p \leq 0,01$. Таким образом, учеников со сформированной внутренней позицией школьника достоверно больше среди детей, посещавших детские учебные заведения, по сравнению с детьми, не посещавшими детские учебные заведения.

Методика экспертной диагностики социально-педагогической запущенности детей Р.В. Овчаровой позволила выявить уровень социально-педагогической запущенности в двух группах испытуемых. Как показали полученные результаты, социально-педагогическая запущенность обнаружена у 21,3 % детей из 1 группы и 27,81 % детей из 2 группы. Выявлены достоверные различия между этими показателями: – фэмп = 2,1 при $p \leq 0,05$. Также между учениками 1 и 2 групп обнаружены достоверные различия по следующим компонентам методики: (достоверность различий проверялась с помощью U-критерия Манна-Уитни):

– различия в уровне развитости свойств самосознания: у детей 1 группы они развиты в большей степени ($U= 142$ при $p \leq 0,05$);

– различия в учебно-познавательной активности ребенка: у детей 1 группы они развиты в большей степени ($U= 113$ при $p \leq 0,05$);

– различия в уровне сформированности осознанности и целенаправленности обучения: у детей 2 группы этот показатель достоверно ниже ($U= 70$ при $p \leq 0,05$).

Выводы. В исследовании проверялось предположение о том, что дети, посещающие и не посещающие детские образовательные учреждения, различаются между собой по уровню сформированности школьной мотивации, уровню школьной тревожности, сформированности внутренней позиции школьника, а также выраженности социально-педагогической запущенности. Результаты, полученные в двух группах первоклассников, показали, что по уровню сформированности школьной мотивации между первоклассниками обеих групп достоверных различий не выявлено – у подавляющего большинства первоклассников обеих групп обнаружен высокий уровень школьной мотивации. По уровню выраженности школьной тревожности различия между группами тоже нет. Для большинства первоклассников характерен повышенный уровень школьной тревожности. Выявлены достоверные различия между группами первоклассников в уровне сформированности внутренней позиции школьника – у детей, посещавших дошкольные учебные заведения, этот показатель достоверно выше. Также среди детей, посещавших дошкольные учебные заведения, достоверно меньше тех, у кого обнаружена социально-педагогическая запущенность.

Литература

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М., 2000.
2. Савиных Р.Ф. Формирование коллективных отношений первоклассников в процессе общения. В сб.: Проблемы общения и воспитания, т. 2. Тарту, 1974, с. 20 – 21.

ПРЕДМЕТНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК ОСНОВА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

К.М. Кожогелдиева, Д.М. Джумалиева
Кыргызстан, Бишкек, КГУ им. И. Арабаева

Аннотация. Психическое развитие детей основа дальнейшего формирования личности, о чем предлагается в данной статье. В раннем возрасте познание ребенка расширяется, активизируясь при совместной деятельности со взрослым. В качественном психическом развитии этого периода важную роль играют предметные действия. Ребенок, манипулируя предметами, познает мир, развиваются все познавательные процессы. Развитие мышления, памяти, внимания, воображения зависят от восприятия. Ведущей в развитии познавательной сферы детей является восприятие.

Ключевые слова: ранний возраст, манипуляция, предметные действия, развитие, восприятие, мышление, речь.

Annotation. Mental development of children is the basis of further personality formation, which is proposed in this article. At an early age, the child's knowledge expands, becoming more active in joint activities with adults. In the qualitative mental development of this period, an important role is played by objective actions. By manipulating objects, a child learns the world, all cognitive processes develop. The development of thinking, memory, attention, imagination depends on perception. Leading in the development of the cognitive sphere of children is perception.

Key words: early age, manipulation, objective actions, development, perception, thinking, speech.

Важность психического развития увеличивает свою актуальность, подвергаясь воздействию требованиям общества. Особо

пристальное внимание уделено развитию в детских возрастах. По данному вопросу проводили исследования многие ученые-психологи, доказывая, что уровень психического развития в детстве отражается в последующих возрастных периодах жизнедеятельности человека.

Л. С. Выготский отмечал, что «разные стороны психической деятельности ребенка развиваются неравномерно. Например, речевое развитие бурно происходит в раннем детском возрасте, а логическое мышление развивается в подростковом возрасте.

Закон метаморфозы детского развития заключается в том, что развитие не сводится к количественным изменениям психики, оно представляет собой цепь качественных изменений» [1, с. 17]. Своевременное развитие в детских возрастах – залог дальнейшего психического здоровья. Умелое создание необходимых условий является важной помощью со стороны взрослых.

Важное значение для формирующейся психики ребенка, по мнению Н. Н. Палагиной, имеют *функциональные орудийные действия*, в которых заложен опыт использования предметов по назначению. Этот опыт передает взрослый. Ребенок долго может стучать ложкой по столу, по полу, но научиться есть ложкой может только по примеру взрослого и в результате обучения. При этом складывается не только моторный навык, но и установка на то, что каждый предмет имеет какое-то назначение. Установка помогает перенимать социальный опыт и ориентироваться в предметно-социальной среде [2].

Ранний возраст, как говорил Ж. Пиаже, – это период сенсомоторного развития. «Сенсомоторный период. Исследование развития мышления Пиаже начинает с анализа практической, предметной деятельности ребенка в первые два года жизни. Он считает, что истоки даже крайне абстрактного знания следует искать в действии, знание не приходит извне в готовом виде, человек должен «построить» его» [3, с. 91].

Основой сенсомоторного интеллекта считается «использование ребенком определенных действий в качестве средства для достижения цели. «... для интеллектуального прогресса младенцу необходимо самостоятельно взаимодействовать со средой, манипулировать предметами, что и приводит к преобразованию и постепенному совершенствованию его интеллектуальных структур» [3, с. 91].

Манипулирование предметами, совместные действия со взрослыми являются ведущей деятельностью детей раннего возраста. Одним из первых ученых, использовавший понятие ведущей деятельности, является Д.Б. Эльконин, и это стало критерием определения психологического возраста.

По мнению Л. Ц. Кагермазовой, «ведущая деятельность – это не та деятельность, которая занимает у ребенка больше всего времени. Это главная деятельность по ее значению для психического развития:

- в форме ведущей деятельности возникают и внутри нее дифференцируются другие, новые типы деятельности (так, в игре в дошкольном детстве впервые возникают и складываются элементы учения);

- в ведущей деятельности формируются или перестраиваются частные психические процессы (в игре формируются процессы активного воображения ребенка);

- от ведущей деятельности зависят наблюдаемые в данный период развития изменения личности ребенка (в игре ребенок осваивает мотивы и нормы поведения людей, что составляет важную сторону формирования личности)» [3, с. 115].

Предметные действия детей раннего возраста, как ведущая деятельность, тесно связаны с восприятием, о чем писала Т.Д. Марцинковская: «Развитие восприятия определяется тремя параметрами – перцептивными действиями, сенсорными эталонами и действиями соотнесения. Таким образом, становление восприятия заключается в выделении наиболее характерных для данного

предмета или ситуации качеств (информативных точек), составлении на их основе устойчивых образов (сенсорных эталонов) и соотношении этих образов-эталонов с предметами окружающего мира.

Перцептивные действия помогают изучить основные свойства и качества воспринимаемого предмета, выделив из них главные и второстепенные. На основе такого выделения ребенок воспринимает информативные точки в каждом из предметов окружающего мира, что помогает при повторном восприятии быстро узнать этот предмет, отнеся его к определенному классу - кукла, машинка, тарелка и т.д. Действия восприятия, которые вначале являются внешними и развернутыми (ребенок должен не только посмотреть на предмет, но и потрогать его руками, действовать с ним), затем переходят во внутренний план и автоматизируются. Таким образом, развитие перцептивных действий помогает формированию обобщения, так же, как и других мыслительных операций, так как выделение наиболее значимых качеств каждого предмета дает возможность в дальнейшем объединить их в классы и понятия» [4, с.41-42]. Действия восприятия становятся основой проявления мыслительных действий. А значит, чем больше пользуется восприятием ребенок, тем лучше развивается мышление. Восприятие предметов и явлений мотивирует мыслительные действия ребенка.

Т. Д. Марцинковская, продолжая свои мысли подчеркивает: «Действия соотношения предмета с эталоном помогают систематизировать те знания, которые есть у детей при восприятии новых предметов. Именно эти знания делают образ мира целостным и постоянным. При этом в раннем возрасте дети еще не могут разделить сложный предмет на ряд эталонов, из которых он состоит, но могут уже найти отличия между конкретным предметом и эталоном» [4, с.41-42]. Например, Бакай (1 год 2 месяца) настойчиво разглядывает два одинаковых обогревателя, которые

находятся в двух комнатах. Он вопросительно смотрит попеременно новые предметы. Через пять минут, дотрагиваясь пальцем, указывает на ту часть, где больше тепла. Действия Бакая показывают действия сравнения предметов на основе целостного восприятия.

Изучая развитие познавательных процессов детей, Л. Ц. Кагермазова подтверждает мысли Т. Д. Марцинковской, связывая действия восприятия с ведущей деятельностью: «Ранний возраст – период активного исследования различных свойств предметов: формы, величины, простых причинно-следственных связей, характера движений и соотношений. Во время знакомства с предметами и способами их использования совершенствуется восприятие ребенка, развивается его мышление, формируются двигательные навыки. Мыслительные действия в раннем детстве предполагают установление связей между предметами для достижения цели. В ряде случаев взрослые дают готовые связи (например, показывают, как нужно использовать палку для того, чтобы выловить из лужи упавший в нее мячик). Для раннего возраста характерно решение задач с помощью внешних ориентировочных действий, путем проб и догадки – наглядно-действенное мышление» [4, с.42].

На основе изучения детей раннего возраста, нами отмечается, что эмоциональные рассказы о предметах и явлениях стимулируют их мыслительные действия. Для решения задач ребенок начинает задавать вопросы о познаваемом. Получив ответ, начинает пользоваться практическими действиями, манипулируя предметами, особенно если эти предметы использует взрослый при ребенке. Например, Абдинасир (2 года) разглядывает инструменты отца. Он следит, как отец использует молоток, гвоздь, отвертку. Освободившийся предмет он начинает изучать руками, т.е. ощупывает, ковыряет, пробует воспринятые действия. Через какое-то время берет гвоздь и молотком старается забить его.

Л. Ц. Кагермазова показывает, что предметные действия детей раннего возраста влияют и на речевое развитие. «Развитие предметной деятельности создает мощный стимул к усвоению речи. Именно речевое общение со взрослым по поводу действий с предметом становится необходимым как орудие организации взаимодействия, делового сотрудничества. Предметная деятельность, кроме того, создает основу для получения разнообразных впечатлений, усвоения значений слов и связывания их с образами предметов и явлений окружающего мира. Высшее достижение в понимании речи на третьем году жизни связано с пониманием рассказа другого человека, который сообщает о предметах и явлениях, выходящих за пределы непосредственной ситуации общения ребенка и взрослого. Речь начинает выступать в роли основного средства познания, это важнейшее приобретение развития» [3, с.42].

Наблюдая за детьми данного возраста, можно заметить, что некоторые дети, услышав название предмета, повторяют, но не вслух. Поэтому взрослый должен сказать каждое слово медленно, четко, чтобы было понятно и доступно ребенку. Ребенок повторяет слово за взрослым, но эффективность высказываний произойдет, если названный предмет сопровождается манипулятивными действиями ребенка. Бакай (2,6 лет) берет шланг пылесоса и делает уборку, действиями подражает маме. Увидев коробку пылесоса у бабушки Бакай спрашивает: «Ты тоже купила пышош (пылесос)?» Манипулируя пылесосом, Бакай называет предмет и знает его назначение.

Закключение. Соответствующие условия дают возможность проявления и развития мыслительных действий в раннем возрасте. Основным условием психического развития детей данного возраста является ведущая деятельность, то есть предметные действия, где особенно важны совместные действия со взрослым. Манипулируя предметами, ребенок не только познает окружающую действительность, но и развиваются познавательные процессы.

Основой развития мыслительных действий считается восприятие или же перцептивные действия. Воспринимая особенности предметов у ребенка усиливается желание познать ещё больше и глубже, тем более при совместных действиях со взрослыми, что мотивируют мыслительные операции. Ребенок анализирует, сравнивает, обобщает, подтверждая свои мыслительные действия речевыми высказываниями.

Литература

1. Ларина О.А., Каратьян Т.В., Акрушенко А.В. Психология развития и возрастная психология. Конспект лекций». М.: Эксмо, 2008.
2. Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология: Учеб.пособ. Бишкек: КРСУ, 2005.
3. Возрастная психология (Психология развития) /Автор-составитель Л.Ц. Кагермазова. Электронный учебник. 2003.
4. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. М.: Гардарики, 2000. 255 с.

РОЛЬ СЕМЬИ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

О. И. Кравченко

Кыргызстан, Бишкек, КГУ им. И. Арабаева

Аннотация. Статья посвящена изучению влияния семьи на интеллектуальное развитие ребенка, воспитание ребенка средой, его ближайшим окружением, рассматривая в контексте обще-положительного влияния. Социально активная позиция семьи, взаимодействие всех ее членов, несет в себе положительное влияние на интеллектуальное развитие ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: интеллект, семья, дошкольники, интеллектуальное развитие ребенка, развитие, социум.

Annotation. The article is devoted to the study of the influence of the family on the intellectual development of the child, the upbringing of the child by the environment, his immediate environment, considering in the context of a generally positive influence. The socially active position of the family, the interaction of all its members, has a positive impact on the intellectual development of a preschool child.

Keywords: intelligence, family, preschoolers, intellectual development of a child, development, society.

Н.Н. Палагина принадлежит школе Л.С. Выготского и как все психологи его школы представляет психическое развитие как «присвоение» индивидом социального опыта прежних поколений. Предметная среда человека, от ложки до компьютера, создана обществом: в каждом предмете, а его строении и назначении заложен опыт поколений. И ребенок обогащается не случайными «пробами и ошибками», а способами познания, выработанными в ходе

развития человечества. Это внимание к форме, деталям и назначению предметов, словесное выражение желаний и впечатлений, целенаправленные действия. И в целом – переход от образной картины мира к знаково-опосредованной, словесно-категориальной понятийной системе знаний, которая отличает сознание человека.

Главным условием развития выступает общение и совместная со взрослым деятельность ребенка, которая протекает во многом в семье. Поэтому успех развития обеспечивается усложнение форм и содержания общения [1, с. 105].

Интеллектуальное развитие ребенка, является на сегодняшний день актуальной темой для разных областей психологической науки. Интеллект ребенка – это особая форма организации индивидуального когнитивного опыта, которая обеспечивает специфическую возможность эффективного понимания окружающего мира. Познание мира школьников разительно отличается от познания детей дошкольного возраста, оно не осуществляется путем специфических, учебных занятий, а проходит в русле повседневной жизни ребенка, в процессе общения со взрослыми, с семьей и ближайшим его окружением. Таким образом, мы обращаем внимание на то, что в процессе общения и повседневном овладении различных видов продуктивной деятельности, ребенок успешно пополняет багаж знаний и развивает интеллект. Отсюда следует, что семья и является ключевым элементом в формировании интеллектуальных способностей ребенка.

Идеи о том, что воспитывать ребенка необходимо средой, основаны на работах Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, согласно которым, неотъемлемую часть в интеллектуальном развитии ребенка, играют социальные процессы взаимодействия, а семья в данном контексте является определенным микросоциумом.

Говоря о семье как о малой социальной группе, мы не можем обойти стороной понятие «зоны ближайшего развития», которое было введено в психологический лексикон Л.С. Выготским,

подчеркивавшим принципиальную особенность развития личности ребенка на ранних стадиях онтогенеза, когда он усваивает и присваивает накопленный социальный опыт, путем деятельностного взаимодействия со взрослым, выступая как «область несозревших, но созревающих процессов». Н.Н. Палагина, в анализе интеллектуального развития ребенка, как и Л.В. Выготский, предлагает различать два уровня. То, что ребенок может делать и понимать сам – это *его реальный уровень* развития – а то, что он может делать и понимать с помощью взрослого или более знающих сверстников – это *зона его ближайшего развития*. Ближайший уровень показывает возможности, реальный – обученность [2].

В рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготский отмечал, что «показательно для детского ума и его развития не только то, что ребенок может делать сам, но до некоторой степени еще более показательно то, что он может делать при помощи других» [3, с. 398]. «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [4, с. 145]. В действительности, мы видим, что ближайшее окружение ребенка, семья, например бабушка, мама, папа, старший брат или сестра, не имея никакого представления о зоне ближайшего развития, о созревших и созревающих функциях, о соотношении натуральных и культурных факторов развития, об актуальном и потенциальном уровне развития, но помогая в первые выполнить какое-нибудь новое действие – завязать шнурки, взять правильно ложку, одеться, сложить пазл, спеть песню, раскрасить раскраску и много другое, тем самым обучая ребенка так, что его развитие происходит, свершается.

В большей степени отношения детей и родителей рассматривалось с позиции становления личности ребенка, а влияние их на интеллектуальную сферу изучено меньше. Вместе с тем,

психологи отмечают, что для наиболее эффективного развития познавательной сферы ребенка, необходимо рациональное сочетание активной позиции взрослого и обогащения познания ребенка с учетом его возможностей и возраста [5]. Отсюда следует, что семья должна обогащать, развивать образовательную сферу повседневной жизни ребенка, в виде различных занятий, игр, прогулок и т.д. Это не значит, что взрослый должен организовывать традиционное учебное занятие, с вопросами и заданиями. Но в процессе общения каждый член семьи старшего возраста, должен стремиться к обогащению интеллектуальных познаний ребенка, познавать окружающий мир, воспитывать адекватное отношение к тем или иным вещам, к событиям, людям, сверстникам, оказывать влияние на развитие познавательной сферы ребенка: восприятия, мышления и речи. Систематичное стимулирование для познания и обогащения образных форм познавательной сферы (восприятия, воображения, образного мышления) создаст фундамент для интеллектуального развития ребенка в целом.

Несмотря на то, что в развитии интеллекта ребенка дошкольного возраста преобладает образная форма познания, необходимо и включение эмоциональности, поэтому важную роль играет и эмоциональная составляющая внутри семьи. Н.С. Денисенкова показала, что эмоционально-личностные отношения родителей к детям (любовь и принятие), являются обязательным компонентом для успешного познавательного развития ребенка [6]. Положительное влияние родителей на поощрение независимости и автономии для развития когнитивной сферы отмечали В.С. Грольник, Р.М. Райан, М. Малвани, Н. Хилл. Большое количество исследователей отмечают благоприятную значимость теплоты, позитивных родительских взаимоотношений, чувствительности к детским потребностям, как одним из важнейших составляющих, для интеллектуального развития ребенка [7, 8, 9].

Отношение семьи к интеллектуальным и творческим способностям ребенка может быть разным: нейтральным, положительным или отрицательным. О.М. Дьяченко, Е.Р. Торренс, Н.С. Денисенкова в исследованиях влияния позиции родителей на интеллектуальное развитие одаренных дошкольников показали, что значимым для детей является отношение семьи к их способностям. Нейтральное или отрицательное отношение близких приводит к отсутствию стимулов для дальнейшего познания и развития, следовательно, снижается активность познавательного процесса. В случае положительного отношения, когда родители поощряют интеллектуальное развитие, радуясь успехам ребенка, у ребенка появляется стимул к дальнейшему самосовершенствованию.

Для образования и формирования интеллектуальной деятельности человека, дошкольный возраст создает оптимальные возможности для дальнейшего развития познавательной сферы ребенка. Для семьи, ставящей в приоритет развитие интеллекта своих детей, важнейшей задачей будет стимулирование и обогащение познавательной деятельности: здесь незаменимы игры, знакомства с природой, художественные средства познания, познание окружающего мира во всем его многообразии красок, форм, звуков, запахов, постоянном движении и изменении.

В каждом познавательном процессе (и в общем интеллектуальном развитии) идет заметное *усложнение, совершенствование способов познания*. От беглого взгляда на предмет ребенок переходит к детализированному восприятию, – рассматриванию, выделению деталей, сопоставлению с принятыми эталонами, называнию словом. В мышлении он уже не приписывает неодушевленным предметам какие-то намерения или действия, а пытается выяснить их свойства и причинную связь. И запоминает не отдельные яркие образы, а последовательность событий, целые сказки и развернутые стихотворения. Он очень любит сочинять, но воображаемое и реальное уже не смешиваются в его сознании. Он

свободно владеет речью, осознает её особенности и использует речь не только для общения с другими, но и для регуляции собственного поведения, может сосредоточивать внимание и выполнять инструкцию взрослого.

Сложные способы познания выработаны прежними поколениями и усвоены ребенком в общении со взрослым как носителем социального опыта. Но именно в дошкольном возрасте к концу этого периода ребенок начинает их использовать самостоятельно, в активной познавательной деятельности [2].

Стоит подчеркнуть, что в этой статье затронуты лишь малые аспекты влияния семьи на интеллект ребенка, без учета полных-неполных семей, материального обеспечения, количества детей в семье, гендерных различий детей, их возраста, очередность их рождения и т.д. Но с учетом того, что мы рассмотрели в общем понимании, можем говорить что, семья является первой и ближайшей отправной точкой на пути к интеллектуальному развитию ребенка.

Литература

1. Палагина Н.Н. На старте психического развития // Вестник практической психологии образования. 2009. № 2 (19). С. 105–109.
2. Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология. 2-е изд. Б.: КРСУ, 2019.
3. Выготский Л.С. Динамика умственного развития ребенка в связи с обучением // Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
5. Пороцкая Е.Л. Исследование особенностей позиции родителей по отношению к психическому развитию дошкольника // Психолог в детском саду. 2000. № 2–3.

-
-
6. Денисенкова Н.С. Сопряженность детско-родительских отношений и развития познавательных способностей дошкольников // Начальная школа. До и после. 2013. № 4. С. 3–8.
 7. Bradley R.H., Caldwell B.M., Rock S.L., Ramey C.T., Barnard K.E., Gray C., Hammond M.A., Mitchell S., Gottfried A.W., Siegel L., Johnson D.L. Home environment and cognitive development in the first three years of life: A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America // *Developmental Psychology*. 1989, Vol. 25. P. 217–235. DOI: 10.1037/0012-1649.25.2.217
 8. Burchinal M.R., Campbell F.A., Bryant D.M., Wasik B.H., Ramey C.T. Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income 29 African American families // *Child Development*. 1997. Vol. 68. P. 935–954. DOI: 10.1111//1467-8624.1997.tb01972.x
 9. Landry S.H., Smith K.E., Swank P.R., Assel M.A., Vellet S. Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? // *Developmental Psychology*. 2001. Vol. 37. P. 387–403. DOI: 10.1037//0012-1649.37.3.387

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ НА ФОНЕ ПАНДЕМИИ COVID-19

М. А. Куштарова, А. С. Садовская
Кыргызстан, Бишкек, КРСУ им. Б.Н. Ельцина

Аннотация. В статье рассмотрены особенности внимания и их изменения в процессе адаптации к дистанционному обучению на фоне пандемии COVID-19. Проведен анализ источников, на основе которого даны определения и особенности внимания. На основе лонгитюдного исследования посредством методики «Корректурная проба» Бурдона в модификации, предложенной советским психологом П.А. Рудиком были выделены изменения внимания при традиционном формате обучения, в первые месяцы дистанционного обучения и спустя год после начала практики удаленного обучения. Также на основе авторской методики был проведен анализ и выдвинута гипотеза о тревожности, появившейся на фоне пандемии COVID-19, как основным фактором изменений качественных показателей внимания студентов различных ВУЗов Кыргызской Республики.

Ключевые слова: дистанционное обучение, концентрация, внимание, тревожность, пандемия, COVID-19.

Annotation. The article discusses the features of attention and their changes in the process of adapting to distance learning against the backdrop of the COVID-19 pandemic. The analysis of sources is carried out, on the basis of which definitions and features of attention are given. On the basis of a longitudinal study by means of Bourdon's "Proof test" technique in the modification proposed by the Soviet psychologist P.A.Rudik highlighted changes in attention in the traditional format of

training, in the first months of distance learning and a year after the start of the practice of distance learning. Based on the author's methodology, an analysis was carried out and a hypothesis was put forward that the anxiety that arose against the background of the COVID-19 pandemic is the main factor in the change in the qualitative indicators of the attention of students of various universities in Kyrgyzstan.

Keywords: distance learning, focus, attention, anxiety, pandemic, COVID-19.

Глобальные процессы, на фоне которых происходит развитие современного общества являются причиной появления новых требований к различным сферам деятельности, в том числе и к образованию. Когда - то давно изобретение печатный станка продвинуло развитие образования на множество шагов вперед, а сегодня информационные технологии и цифровизация стали новой революцией в системе образования. Появление компьютерных технологий и сети Интернет позволяет нам обеспечить процесс обучения находясь вне единой аудитории. Формат дистанционного обучения существует достаточно долгое время, но не пользовался широкой популярностью. Как правило, большинство учащихся предпочитали традиционный вариант обучения, поскольку именно он обеспечивал эффективное получение знаний. Ведь все возможные нюансы оффлайн-формата полностью изучены: от продуктивных педагогических методик до организации процесса на высоком уровне.

Однако в связи с пандемией COVID-19 большинство университетов мира были вынуждены в экстренном порядке переходить на дистанционный формат обучения. В нашей стране система образования не была готова к таким обстоятельствам: трудности испытывали как преподаватели, так и студенты ВУЗов. Учащиеся сталкивались с различными проблемами: от технического оснащения до мотивационных и когнитивных ресурсов. На наш взгляд,

ключевым фактором в процессе обучения является когнитивная сфера личности. Поскольку все ощущения, восприятия, впечатления, знания человек получает при участии внимания, оно является “началом координат” познавательного процесса. Внимание участвует в организации всей когнитивной сферы и выполняет следующие функции:

- отбор значимых раздражителей и игнорирование несущественных, побочных;
- удержание, сохранение требуемой деятельности (или образа) до тех пор, пока не будет достигнута цель;
- регуляция и контроль протекания деятельности.

Внимание – это направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо определенном [2]. Н.Ф. Добрынин определяет внимание как сквозной процесс, придающий направленный, избирательный характер всей психической жизни. Под направленностью стоит понимать, в первую очередь, избирательный характер психической деятельности, преднамеренный или непреднамеренный выбор ее объектов. В понятие направленности нужно также включить сохранение деятельности на известный промежуток времени [1]. То есть выбор той или иной деятельности будет недостаточным, чтобы быть внимательным, нужно удержать этот выбор, и, более того, сохранить его.

Когда речь идет о внимании, то подразумевается также сосредоточенность и углубленность в деятельность. Нужно сказать, что сосредоточенность на чем – то связана с отвлечением от всего того, что окружает нас в определенный момент. Чем больше мы сосредоточены на решении данной задачи, тем меньше замечаем все постороннее [3].

С физиологической точки зрения, процесс внимания обусловлен деятельностью ретикулярной формации. Центральные механизмы внимания связаны с возбуждением одних нервных центров и торможением других. Возбуждение может оказывать

настолько сильное влияние, что занимает главенствующую позицию, тем самым подавляя все прочие. Такой тип возбуждения называют доминантой, а все прочие очаги – субдоминанты. Таким образом, важнейшим механизмом, обеспечивающим внимание, является механизм доминанты, открытый А.А. Ухтомским. Доминанта – временно господствующий в коре очаг возбуждения, который тормозит работу других нервных центров [4].

Свойства внимания можно разделить на первичные и вторичные. Первичные свойства включают в себя объем, устойчивость, интенсивность, концентрацию и распределение, а ко вторичным свойствам относят колебания и переключение внимания.

Объем внимания характеризуется количеством объектов, которые человек может в одно время удерживать в области ясного сознания. Объем внимания равен объему кратковременной памяти, то есть 7 ± 2 единицы.

Устойчивость внимания характеризуется длительностью удержания внимания к одному и тому же предмету или явлениям.

Интенсивность внимания характеризуется относительно большой затратой нервной энергии, и проявляется с разной величиной С физиологической точки зрения интенсивность внимания является условием повышенной степени процессов возбуждения в некоторых участках коры головного мозга при одновременном торможении других его участков [6].

Еще одно свойство внимания – концентрация. Она предполагает сосредоточение внимания на одних объектах и одновременное отвлечение от других. Сосредоточенность внимания зачастую связана с поглощающим интересом к деятельности. Концентрированное внимание отличается высокой интенсивностью, это является необходимым условием для осуществления важных видов деятельности. Также, сконцентрированное внимание можно разглядеть во внешних признаках человека – это соответствующая

поза, мимика, сосредоточенный взгляд, торможение лишних движений [6].

Следующее свойство внимания – распределение. Данное свойство характеризуется одновременной фиксацией внимания к двум и более объектам, наряду с ними выполняя действия и наблюдая за ними. Распределение внимания является обязательным условием для того, чтобы успешно реализовать деятельность, требующую одновременного выполнения различных операций [6].

Переключение внимания определяется как осмысленное и сознательное перенесение внимания с одной деятельности на другую или с одного объекта на другой. Переключаемость внимания можно назвать способностью быстрого ориентирования в сложной ситуации. Переключение внимания бывает двух видов: завершенным, когда человек полностью перешел к следующей деятельности и незавершенным, когда человек не до конца отвлекся от предыдущей деятельности [6].

Последнее свойство исследуемого процесса – это колебание, оно выражается в периодической смене объектов, на которые обращается наше внимание. Нужно сказать, что свойство колебания внимания может проявляться даже при самом концентрированном и устойчивом внимании [6].

Метод и методики исследования. Наша работа была проведена при помощи: метода лонгитюдного исследования на основе "корректирной пробы" Бурдона в модификации, предложенной советским психологом П.А. Рудиком, для изучения уровня концентрации и динамики внимания, а также был использован авторский опросник, направленный на определение возможных причин изменения показателей внимания и его самооценку.

Ход исследования. Исследование проходило в несколько этапов:

- На первом этапе были собраны результаты методики «Корректирная проба» Бурдона в модификации, предложенной

советским психологом П.А. Рудиком у 32 студентов позапрошлого года, прошлого года после внезапного перехода на дистанционное обучение и спустя год после перехода. Также участники исследования прошли авторский опросник в режиме онлайн, посредством сервиса «Google Forms»: <https://forms.gle/igD1aeLYEqB5g1ki6>.

- На втором этапе после получения данные была проведена обработка данных исследования посредством критерия Уилкоксона и частотного анализа в программе SPSS 22.0. По завершению статистической обработки все результаты были интерпретированы.
- На заключительном этапе были подведены общие итоги работы.

Выборка исследования. В рамках лонгитюдного исследования приняли участие 32 студента КРСУ, а также 226 студентов разных вузов Кыргызской Республики ответили на вопросы авторского опросника. Возрастной диапазон респондентов от 18 до 24 лет.

Анализ данных исследования. Было проведено исследование среди студентов 4-го курса. Ранее, в рамках различных дисциплин, студенты кафедры психологии апробировали различные методики на себе. Так, во время 4-го семестра на практических занятиях студенты проходили исследование концентрации и динамики внимания с помощью корректурной пробы Бурдона в модификации, предложенной советским психологом П.А. Рудиком. А во время пандемии COVID-19 студенты, о которых говорилось ранее, проходили обучение уже в рамках 6-го семестра, где определённые предметы также предусматривали апробацию различных методик на себе, они вновь провели исследование с использованием той же методики, что совпало с периодом перехода на дистанционное обучение. Спустя год, мы запросили результаты, и после их получения была проведена повторная диагностика тех же студентов по той же самой методике. В связи с чем полученные

результаты рассматривались с позиции лонгитюдного метода исследования.

Определение уровня внимания по указанной методике проходило по шкале, которая содержит в себе 5 уровней концентрации внимания: очень низкий, низкий, средний, хороший, очень хороший. На момент первой пробы из 32 студентов 3(9,3 %) имели низкий уровень концентрации внимания, 8(25 %) имели средний уровень, 15 (46, 8%) имели хороший уровень и 6 (18 %) имели очень хороший уровень концентрации внимания.

Вторая проба показала следующие результаты: из 32 студентов 5 (15,6%) имели очень низкий уровень концентрации внимания, 16 (50%) показали низкий уровень, 9 (28,1%) имели средний уровень и лишь 2 (6,25%) показали хороший уровень концентрации внимания.

Мы предполагаем, что такое значительное ухудшение качества результатов связано со стрессовой ситуацией, которая включает в себя резкий переход на дистанционный формат обучения. Помимо этого, ограничения и события, происходящие во время пандемии COVID-19, формируют появление неизвестной угрозы, связанной с опасностью для жизни и здоровья близких, а человек, находящийся в состоянии безотчетного, неопределенного беспокойства, ощущает тревогу [9]. Надо сказать, что при высоком уровне тревоги внимание человека рассеивается и все свойства данного психического процесса идут на спад.

Результаты исследования, проведенного спустя год после начала пандемии, нас удивили. Из 32 участников исследования 6 студентов (18,75%) показали низкий уровень концентрации внимания, 14 (43,75%) показали средний уровень концентрации внимания, 8 (25%) показали хороший уровень и 4 (12,5%) смогли поднять уровень концентрации внимания до очень хорошего.

Результаты третьей пробы значительно улучшились в сравнении со второй, но не дотягивают до результатов первой

пробы. Мы считаем, что такое положительное изменение результатов связано с тем, что студенты адаптировались к процессу дистанционного обучения, ситуация с пандемией COVID-19 улучшилась, соответственно, уровень тревоги тоже снизился, а значит стало меньше раздражителей, которые мешали успешной концентрации внимания.

Для точного определения возможных причин ухудшения показателей внимания, нами был разработан авторский опросник.

Согласно ответам респондентов, была выделена основная проблема: возможное увеличение уровня тревожности у студентов в связи с дистанционным обучением. Студенты отмечали ухудшение качества сна, приобретение ритуальных действий перед занятиями, частый просмотр новостей о COVID-19 и обновление социальных сетей. Данный тезис подтверждает исследование Ю.Б. Холодовой о динамике тревожности в период пандемии COVID-19, в котором отмечается рост уровня тревожности. Наиболее высокие показатели отмечаются в возрастной группе 18-24 [7].

Как отмечали J.M. Cisler и E.H. Koster [8], при повышенной тревожности функции внимания могут претерпевать следующие изменения: обостренное внимание к пугающим стимулам, приводящее к тому, что они обнаруживаются быстрее, чем нейтральные стимулы, трудности отвлечения и отклонение внимания от пугающих стимулов.

Этот феномен объясняется тем, что в ситуации опасности доминантой является предмет, вызывающий у нас тревогу. Однако в ситуации пандемии COVID-19 перед нами нет как такового “опасного” предмета, в связи с этим, наша психика стремится найти его, реагируя тем самым на каждый раздражитель. Процессы можно сравнить с путником, пробивающимся сквозь неизведанные джунгли темной ночью. Таким образом, человек частично теряет возможность контролировать внимание.

Исходя из поставленной цели, была распространена анкета, и на основе 226 ответов студентов с 1 по 4 курс разных ВУЗов Кыргызской Республики был проведен анализ изменения особенностей внимания при различных форматах обучения.

В период дистанционного обучения распределение внимания студентов уменьшилось на 18,2%, концентрация уменьшилась на 15,6%, переключаемость снизилась на 7,1%, объем уменьшился на 8,4%, а распределяемость снизилась на 7,5% по сравнению с традиционным форматом. В связи с этим время выполнения заданий в среднем увеличилось на 1-2 часа. Сами студенты отмечают ухудшение внимания.



Рис. 1 Оценка собственного уровня внимания при дистанционном формате обучения

У 60,4% студентов, оценивающих свое внимание как “отличное” при традиционном формате обучения, снизились показатели внимания. Также наблюдается рост таких оценок “отвратительно” в 6 раз, “неудовлетворительно” чуть более чем в 2 раза и “удовлетворительно” в 0,74 раза. (рисунки 1 и 2)

Оцените свой уровень концентрации внимания при традиционном формате обучения?

226 ответов

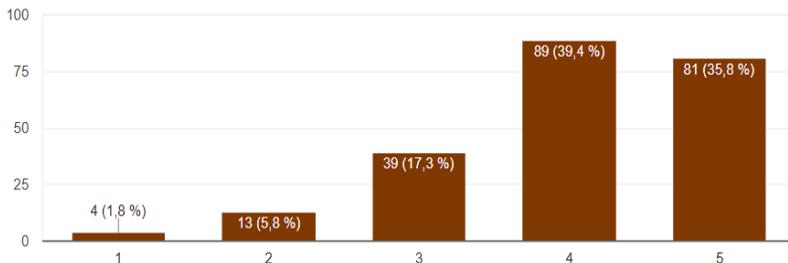


Рис. 2 Оценка собственного уровня внимания при традиционном формате обучения

Таким образом, мы можем сказать, что результаты массовой рассылки и исследования путем среза данных не противоречат, а наоборот, дополняют друг друга. И данное исследование явилось для нас отправной точкой к более детальному изучению влияния дистанционного обучения на особенности психических процессов.

Заключение. Подводя итоги, нужно сказать, что внимание – это очень универсальный психический процесс, без которого невозможен ни один вид человеческой деятельности. И, безусловно, оно зависит от многих факторов, влияние которых может этот процесс улучшить или ухудшить. В рамках нашего исследования, мы изучили особенности внимания в период адаптации к дистанционному обучению на фоне пандемии COVID-19 и выяснили, что резкая и принудительная смена жизни, стрессовая ситуация, тревожность, страх неизвестности способны значительно снизить показатели данного психического процесса. Но человек организован так, что способен адаптироваться к любым возникающим условиям.

Литература

1. Джеймс У. Внимание: Хрестоматия по вниманию [Электронный ресурс] / У. Джеймс. М.: 1976. 29 с. Режим доступа: https://lib100.com/agni_yoga/hrestomatiya_po_vnimaniyu/html/?page=29
2. Маклаков А. Г. Общая психология: учебник для вузов [Электронный ресурс] / А. Г. Маклаков. СПб.: Питер, 2008. 354 с. Режим доступа: <http://lib.maupfib.kg/wp-content/uploads/2015/12/obwaya-psihologiya.pdf>
3. Немов Р. С. Психология: учебник для студентов Высших Учебных Заведений; в 3 кн. 3-е изд. М.: Гуманит. Изд Центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 1. общие основы психологии 45 с. Режим доступа: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/nemov1/
4. Ухтомский А.А. Доминанта [Электронный ресурс] / А. А. Ухтомский. СПб.: Питер, 2019. 18 с. Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000873/st000.shtml>
5. Основы общей и медицинской психологии и педагогики: учебно-методическое пособие по курсу психологии для студентов СПбГМУ им. акад. И.П.Павлова [Электронный ресурс] / Е. Р. Исаева, В. В. Трубина, С.К. Ершова и [др.] СПб.: Петербург, 2003 г. 54 с. Режим доступа: <http://www.s-psy.ru/obucenie/kurs-psihologii/lechebnii/posobie-osnovy-obsej-i-medicinskoj-psihologii/posobie-osnovy-obsej-i-medicinskoj-psihologii-cast-2>
6. Хрестоматия по вниманию [Текст] / Под ред. Леонтьева А.Н. М., МГУ, 1979. 24 37 с. Режим доступа: <https://www.klex.ru/32v>
7. COVID-19 и современное общество: социально-экономические последствия и новые вызовы: сборник статей Международной научно-практической конференции

-
-
- [Электронный ресурс] / Гуляев Г. Ю., Холодова Ю. Б. Морхат В. И. и [др.] Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 2020. 140 с. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42881004>
8. Cisler J. M, Mechanisms of attentional biases towards threat in anxiety disorders: an integrative review / J. M. Cisler, E. H. Koster // Clin Psychol Rev. 2010. Mar;30(2):203-16. doi: 10.1016/j.cpr.2009. 11.003. Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272735809001585?via%3Dihub>
9. On the Nature of Fear and Anxiety Triggered by COVID-19/Carlos M. Coelho, Panrapee Suttiwan, Nikolett Arato, Andras N. Zsido//Front. Psychol. 2020. 11:581314. doi: 10.3389/fpsyg.2020.581314. Режим доступа: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.581314/full>

ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ВОООБРАЖЕНИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ НА ОСНОВЕ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ Н.ПАЛАГИНОЙ

Э. К. Омуралиева

Кыргызстан, Бишкек, КГУ им. И. Арабаева

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию Н.Н. Палагиной, выдающемуся психологу Кыргызстана, академику Академии педагогических и социальных наук (г. Москва) и Академии педагогических наук (г. Нью-Йорк), ведущему специалисту по проблемам раннего развития детей, автору фундаментального исследования «Воображение у самого истока». В статье изложены игровые приемы развития воображения в раннем возрасте на основе народной педагогики. Даны методические разработки проведения лекционных, практических занятий со студентами педагогического вуза.

Ключевые слова: ранний возраст, мнимая ситуация, механизмы воображения, народная педагогика, повседневное общение, игра, условные действия, предметные действия, активность.

Abstract. The article is devoted to N.N. Palagina, outstanding psychologist of Kyrgyzstan, academician of the Academy of pedagogical and social Sciences (Moscow) and the Academy of pedagogical Sciences (New York), outstanding expert on early childhood development, the author of fundamental research «Imagination from the bottom». The article describes the playing methods of development of imagination in early childhood on the basis of folk pedagogy. There are given methodological lectures and practical classes with students of a pedagogical University.

Keywords: early age, imaginary situation, mechanisms of imagination, folk pedagogy, social communication, game, conditional actions, subject actions, activity.

В соответствии с госстандартом курса детской психологии в вузе, мы попытались изложить проблему развития воображения ребенка раннего возраста на основе приемов народной педагогики предложенных в исследованиях Н.Н.Палагиной. Исследования закономерности развития воображения у ребенка на ранней стадии, требует серьезного подхода и выработанные рекомендации послужили внедрение их через лекции и практические занятия в педагогическом вузе.

В подготовленной аудитории для проведения занятия, в котором будет тесно обеспечиваться взаимодействие преподавателя и студентов, важно соблюдать структуру и организацию обучения, которая будет работать на общий успех.

Работа «здесь и сейчас», с непосредственными чувствами и ощущениями – необходимый компонент подобных занятий: студенты постепенно привыкают считаться с особенностями настроения других, у них развивается умение слышать и слушать, а это является важным компонентом эмпатии. Осмысление и анализ помогают лучше понять себя, свой внутренний мир, свои поступки.

Предлагаем следующий план лекции - диалога по теме курса детской психологии: **«Игровые приемы развития воображения в раннем возрасте на основе народной педагогики Н.Палагиной»**.

- 1 – этап Игра – разминка.
- 2 – этап Мини – лекция.
- 3 – этап Игровые приемы развития воображения ребенка (работа в группах).
- 4 – этап Упражнение «Волшебные узелки».
- 5 – этап Подведение итога занятия (рефлексия)
- 6 – этап Домашнее задание.

Разминка

Разминка включает в себя игры, задания и упражнения, способствующие активизации участников группы, созданию доброжелательной атмосферы, повышению сплоченности и интереса к предстоящему занятию, снятие страха, уверенности, настрою на совместную работу и непринужденное общение. Выбор упражнений и игр для разминки зависит от особенностей конкретной группы студентов.

1 – этап: Игра – разминка «Радостная песенка»

Содержание темы занятия

Эта часть включает в себя мобильные лекции, просмотр видеоматериалов, игры, упражнения, дискуссии, презентации и т.д. помогающие понять и усвоить главную тему занятия, а также развернутый информационный материал, на который следует опираться преподавателю при подготовке к занятию. Любая лекция предполагает двустороннюю связь с аудиторией, она должна быть понятна и убедительна. Преподавателю важно чувствовать отношение студентов к излагаемому вопросу, их интерес. Для достижения успеха важна ее вступительная часть в виде вопроса: «А знаете ли вы?» или обращения «Соберитесь, это важно». Такой подход мотивирует студентов на предстоящую работу, на оправдание их ожиданиям. Необходимо продумать и заключение лекции. Оно должно расставить акценты, выделить главные идеи.

2 – этап: Мини – лекция «Игровые приемы развития воображения в раннем возрасте на основе народной педагогики Н.Палагиной».

Взаимодействие взрослого с ребенком на основе приемов народной педагогики наблюдается уже на начальной стадии развития (1,5 – 2г.). Н.Н.Палагина выделяет несколько приемов:

прием 1 “Обыгрывание предмета и игрушки”.

Взрослые предлагают обыгрывание предметов и игрушки неспецифическими, “народными” действиями. Показывают как шарик скатывается с ладошки, прячут под рубашку, в карманчик и т.д. Такая *“игра состоит в перекомбинировании предмета в новые ситуации; ее эффект – новые ощущения (зрительные, двигательные, тактильные, звуковые)*, (Н.Н.Палагина).[3, с.12]

«Новизна впечатлений усиливается средствами интимно - эмоционального общения: подчеркнутой эмоцией, удивлением взрослого, репликами, звуками типа: “Ой-ой-ой! Где он! Ах, вот он!» [2,с.27]. Этим побуждают самого ребенка повторить такие действия. И ребенок подолгу занят предметом. Этот прием охарактеризован Н.Н.Палагиной как “... *новая ведущая форма активности – предметные действия*”.[3, с.63]

прием 2 “Изменение образа предмета
через действия с ним”.

В народной манере широко используется преобразование внешнего облика предмета, соединение предметов: на яблочко повяжут тряпочку-бантик (“Ах, как красиво”), покрутят ее “танцует”, укутывают и качают как куклу, повезут на листе бумаги – “поедем”. [3,с.63]. “Показывая превращение нейтрального предмета в интересную игрушку, взрослый демонстрирует в материальной форме изменение образа – *один из важнейших механизмов воображения*”.[3,с.64]. Изменение образа достигается и тем, что предмету придают несвойственное ему значение через необычного действия и названия: Кубики, тарелочки кладут на голову ребенку или игрушке со словами: шляпочка какая! Если предмет в форме круга надевают на руку – любят, на палец – колечко; шариком угощают – “булочка”, “яблочко” (скушай, вкусно). Эти действия увлекают ребенка, он может долго наблюдать, успокоится. Одни и те же предметы, кубик, шарик за один и тот же период игры могут многократно переименоваться, но каждое значение раскрывается в характерном действии

(надевают, кладут, кушают). Изменения действия и названия помогают ребенку в одном предмете увидеть черты другого, что составляет важный элемент механизма воображения. Такой прием помогает согласовывать поведение ребенка и тем самым имеет и воспитательное значение. (Н.Н.Палагина, 1997). Это уже новый прием – *изменение функций предмета, основа игровой деятельности*. [3,с.64].

прием 3 “Народной педагогики,”предложенный

Палагиной Н.Н.

Игровой народный прием *“одушевление предметов”*. Действие при этом не меняется, к предметам обращаются как живым, и за счет диалогов создают элементы мнимого. *Одевают ребенка – приговаривают: “Ножка – ножка полезай в окошко” (отверстие чулка). Если ребенок действует не ловко: “Ручка – озорнучка, ты слушай Катю.”* [3,с.18]. Игрушку ищут: *“Мячик, где ты есть? Ну – ка вылезай. Нашли мы тебя! Если, что-то потеряли, обращаются: “Зайка, зайка, поиграйка и отдайка?”*. [2,с.27-28]. Заглядывают под шкаф, за занавеску, под подушку – *“усиленно ищут и находят”*. На 3 году жизни появляется сюжетно-образительная игра. Проигрывание бытовых действий на ребенке и на кукле. Игрушку кормят, лечат, купают и укладывают вместе с ребенком, с нею повторяют все, что делают с ребенком. В результате усваивается отношение к реальному как к образцу для игрового моделирования.

Общение в манере народной педагогики включает и стимуляцию ролевого поведения. У ребенка появляется роль – образ *“Я – кисонька, мяу”*. *Я – зайчик, прыг- скок”*, изображает соответственно позу, мимику, действия, прыгать, ловить, т.е. у ребенка складывается ролевое поведение и игровое отношение [2,с.28].

Следствием таких приемов становится умение детей говорить с предметом, с картинкой, строить диалоги с игрушкой.

В фольклорных произведениях много обращений к воде, к солнышку, к животным.

Автор гуманно – личностной педагогики Ш. Амонашвили продолжил мысль о воплощении игрового замысла в учебный процесс с детьми – шестилетками “...без педагогической игры на уроке невозможно увлечь учеников в мир знаний и нравственных переживаний, сделать их активными участниками и творцами урока”. [1, с.77].

прием 4 “Покажи как...”

Речь и мимика взрослого помогают ребенку включиться в воображаемую ситуацию. Условные игровые действия – механизмы воображения. Под влиянием взрослого развивается активность “Покажи как...” – изображение ситуаций и образов посредством действия, мимики, звуков. Прием “Покажи как...” “включает элементы подражания. Взрослый сам показывает действия и ребенка просит: “Покажи как...дед бил яичко, как баба била, как мышка бежала, хвостиком махнула, как плачет дед, как плачет баба, как утешает курочка Ряба...”. То же, – “как репку тянут, потянут...”. Н.Н.Палагина отмечает – “...ребенок улавливает главное – действие, и такой рассказ понятен уже в полтора года”. [3, с.65].

Таким образом, исследования Палагиной Н.Н. ребенка в раннем детстве на основе приемов народной педагогики содержит систему совместных действий ребенка и взрослого, направленную на формирование воображения в тот период, когда ребенок приобретает способность через игру действовать самостоятельно и активно развивается речь.

Наиболее значимые элементы: 1) игровое обыгрывание предметов и игрушки; 2) изменение и преобразование предметной среды; 3) речевое общение также включает элементы мнимого, когда взрослый одушевляет предметы; 4) активность “Покажи как...”, и ролевое поведение ребенка.

3 – этап: Игровые приемы развития воображения в раннем возрасте. (работа в группах).

Студенты делятся на четыре группы, каждая группа получает задание:

- прием “Обыгрывание предмета и игрушки”.
- прием “Изменение образа предмета через действия с ним”.
- прием “Одушевление предметов”.
- прием “Покажи как...”

Игры - Упражнения

Это упражнение на объединение. Всем студентам раздаются разноцветные нитки и педагог просит найти в группе студента, с которым у них есть сходство (имя начинается с одинаковой буквы, родились в одном месяце, хобби, любимый праздник, цветы и т.д.) Студенты находят друг у друга сходства и завязывают свои нитки в общий узел. Таким образом у них получается большой круг. Студенты приходят к выводу, что всех их объединяет то, что они учатся вместе в одной группе, живут в Кыргызстане.

4 – этап: Упражнение «Волшебные узелки».

Заключительный этап занятия

В конце каждого занятия следует оставлять время, чтобы студенты могли поделиться своими чувствами, впечатлениями, мнениями, поговорить о своем настроении. Данный этап занятия проходит в форме осмысления своих действий, своего опыта и анализа темы занятия

5 – этап: Подведение итога занятия (рефлексия)

В конце занятия следует, чтобы студенты могли поделиться своими чувствами, впечатлениями, мнениями о занятии. Данный этап проходит в форме осмысления и анализа занятия. Студенты располагаются кругом. Педагог передает мяч, чтобы каждый студент высказывал свое личное мнение. Приведем примерные вопросы, ориентированные на содержание занятия:

-
-
- Какими мыслями вы хотели бы поделиться с группой?
 - Какие чувства вы испытывали во время выполнения упражнений, заданий?
 - Что показалось вам наиболее интересным, новым, неожиданным?
 - Как это может пригодиться в жизни?
 - О чем вы хотели бы узнать на следующем занятии?

6 – этап: Домашнее задание.

Домашнее задание нацелено на продолжение осмысления пройденной темы, закрепление итогов и выводов занятия в виде написания (по выбору) эссе, докладов, рефератов, портфолио по материалам работы Н.Н.Палагиной.

Таким образом, следуя традициям народной педагогики, Н.Н.Палагина впервые исследовала феномен формирования воображения на начальной стадии развития ребенка в возрасте 1,5-2г. Решающим фактором при этом являются потребности в новых впечатлениях и эмоционального общения со взрослым, открывающим способы получения этих впечатлений.

Литературы

1. Амонашвили Ш.А. В школу с шести лет. М.: Педагогика, 1986. 176с.
2. Палагина Н.Н. Воображение у самого истока. /Психологические механизмы формирования. / М.: 1997. 136с.
3. Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология. Учебное пособие для вузов. Бишкек, 2006. 183с.

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ

В. А. Резниченко, Ю. А. Давыдова
Кыргызстан, Бишкек, КРСУ им. Б.Н. Ельцина

Аннотация. Статья посвящена проблеме одиночества в среде студенческой молодежи. В нашей работе мы понимаем одиночество как субъективное переживание человеком невозможности или нежелания иметь позитивный эмоциональный отклик, принятие и признание себя со стороны окружающих, вызывающее различные (позитивные или негативные) чувства и эмоции. Мы предполагаем, что важным аспектом является субъективная оценка индивидом собственного одиночества. Работа построена на основе эмпирического материала, представленного результатами исследования, проведенного среди студентов ВУЗов г. Бишкек.

Ключевые слова: субъективное переживание одиночества, молодежь, студенты, личностные факторы.

Annotation. The article is devoted to the problem of loneliness among students. In our work, we understand loneliness as a person's subjective experience of the impossibility or unwillingness to have a positive emotional response, acceptance and recognition of oneself by others, causing various (positive or negative) feelings and emotions. We assume that an important aspect is the individual's subjective assessment of his own loneliness. The work is based on empirical material presented by the results of a study conducted among university students in Bishkek.

Key words: subjective experience of loneliness, youth, students, personal factors.

Современной социальной действительности и жизни каждого отдельного индивида сопутствуют проблемы, связанные с трансформацией общественных процессов, глобализацией и информатизацией культуры, качественные изменения элементов которой протекают со значительной скоростью и сказываются, помимо всего прочего, на сфере межличностного общения и взаимодействия людей. Высокая степень расслоения общества и разобщенность среди его членов, недостаточность глубоких эмоциональных контактов усилили тенденцию к отчуждению людей на всех уровнях (от этнических групп до микросоциума) и вывели на первый план проблему одиночества личности [2;4;8].

За последние годы наблюдается прогрессирующая тенденция к расширению социальных и возрастных границ личного одиночества. В настоящее время данная проблема актуализируется в молодежной студенческой среде [9;6].

Во многом это связано с тем, что после окончания школы изменяется объективное социальное положение молодых людей, структура их межличностных связей. Кроме того, возникновению чувства одиночества может способствовать наиболее популярная среди молодежи мультимедийная форма коммуникации, характеризующаяся увеличением числа контактов при массовом общении и сокращением доли эмотивного взаимодействия. Помимо всего прочего, студенчество (как наиболее активная часть общества) нацелено на утверждение самоидентичности, развитие самосознания, самоопределение, что также обостряет проблему одиночества в данной социально-демографической группе [6].

Также основным фактором переживания одиночества нередко считают личностные особенности самого индивида [1].

Целью нашего исследования является изучение особенностей субъективного переживания одиночества студентами в зависимости от личностных факторов.

Мы предполагаем, что в переживании одиночества существует относительно устойчивое когнитивно-эмоциональное ядро, структурно-содержательные характеристики которого обусловлены устойчивыми измерениями личности. В качестве последних предположительно могут выступать экстраверсия – интроверсия, привязанность – обособленность, самоконтроль – импульсивность, эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость, игривость – практичность.

Для достижения цели исследования нами были использованы следующие методики: пятифакторный опросник личностных свойств Х. Тсуи в адаптации А. Б. Хромова [7], методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона в адаптации Д. Я. Райгородского [5], дифференциальный опросник переживания одиночества Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева [3].

В исследовании приняли участие 60 респондентов в возрасте от 17 до 22 лет (35 девушек и 25 юношей). В состав выборки вошли студенты 1–4 курсов КГТУ им. И. Раззакова (30 человек) и гуманитарного факультета КPCУ им. Б. Н. Ельцина (30 человек).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы SPSS 22.0 и применением следующих критериев: тест Колмогорова – Смирнова, корреляционный анализ Пирсона.

Для выявления связи между уровнем субъективного переживания одиночества студентов и их личностными особенностями нами был использован пятифакторный опросник личностных свойств Х. Тсуи. В таблице 1 приведены результаты корреляционного анализа.

Таблица 1 – Коэффициенты корреляции показателей шкал пятифакторного опросника личностных свойств Х. Тсуйи и методики диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона

Шкалы	Уровень субъективного ощущения одиночества
экстраверсия – интроверсия	-0,206
привязанность – отделенность	-0,191
контролирование – естественность	0,174
эмоциональность – сдержанность	0,447**
игривость – практичность	0,025

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Из данных таблицы мы видим, что существует положительная корреляция между уровнем субъективного ощущения одиночества студентов и шкалой «эмоциональность – сдержанность» ($p < 0,01$), то есть с возрастанием значений одной переменной значения другой переменной также возрастают.

Высокие баллы по шкале «эмоциональность – сдержанность» указывают на наличие у человека повышенной эмоциональности, низкие – на наличие эмоциональной сдержанности. Из этого следует, что высокий уровень субъективного ощущения одиночества связан с повышенной эмоциональностью молодых людей. Эта черта характеризует лиц, неспособных контролировать свои эмоции и импульсивные влечения, что на поведенческом уровне проявляется как отсутствие чувства ответственности, уклонение от реальности, капризность. Такие личности чувствуют себя беспомощными, неспособными справиться с жизненными трудностями. Их поведение во многом обусловлено ситуацией. Они с тревогой ожидают неприятностей, в случае неудачи легко впадают в

отчаяние и депрессию. У таких людей, как правило, занижена самооценка, они обидчивы.

Для более глубокого рассмотрения выявленных закономерностей, мы проанализировали связь между уровнем субъективного ощущения одиночества и компонентами шкалы «эмоциональность – сдержанность» (первичные факторы). Данные об этом представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Коэффициенты корреляции первичных факторов шкалы «эмоциональность – сдержанность» пятифакторного опросника личностных свойств Х. Тсуи и методики диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона

Первичные факторы	Уровень субъективного ощущения одиночества
тревожность – беззаботность	0,219
напряженность – расслабленность	0,425**
депрессивность – эмоциональная комфортность	0,505**
самокритика – самодостаточность	0,228
эмоциональная лабильность – эмоциональная стабильность	0,196
** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).	

Исходя из результатов, представленных в таблице 2, мы видим, что существует положительная корреляция между уровнем субъективного ощущения одиночества и факторами «напряженность – расслабленность», а также «депрессивность – эмоциональная комфортность». Эти данные говорят о том, что с возрастанием напряженности уровень субъективного ощущения одиночества также будет возрастать. Так, испытывая напряженность, студент будет чувствовать себя потерпевшим поражение и отвергнутым. Причем это отвержение может быть как действительным, так и

воображаемым. Кроме того, очень часто важным компонентом напряженности является недовольство собой, что, безусловно, ведет к депрессии, и не случайно, что переживание одиночества и депрессия тесно связаны ($p < 0,01$).

Также нами был проведен анализ на выявление связи между основными шкалами пятифакторного опросника личностных свойств Х. Тсуйи и вторичными факторами методики «Дифференциальный опросник переживания одиночества», результаты которого приведены в таблице 3.

Таблица 3 – Коэффициенты корреляции основных шкал пятифакторного опросника личностных свойств Х. Тсуйи и вторичных факторов методики «Дифференциальный опросник переживания одиночества»

Вторичные факторы	Шкалы		
	общее одиночество	зависимость от общения	позитивное одиночество
экстраверсия – интроверсия	-0,269*	0,174	-0,230
привязанность – отдаленность	-0,244	-0,137	-0,286*
контролирование – естественность	0,190	0,024	0,145
эмоциональность – сдержанность	0,356**	-0,068	0,190
игривость – практичность	0,073	-0,284*	0,256*
** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).			
* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).			

Таким образом, мы видим, что между переменными «экстраверсия – интроверсия» и «общее одиночество» существует отрицательная корреляция ($p < 0,05$), означающая, что если значения

одной переменной возрастают, то значения другой имеют тенденцию к убыванию. Так, экстраверты менее склонны к переживанию одиночества. Очевидно, это обусловлено тем, что такие люди отличаются общительностью, они открыты миру, направлены к людям, по причине чего имеют большой круг друзей и знакомых.

Также выявлена положительная корреляция между общим переживанием студентами одиночества и шкалой «эмоциональность – сдержанность» ($p < 0,01$). Исходя из данных таблицы 3, существует отрицательная корреляция между зависимостью от общения и фактором «игривость – практичность» ($p < 0,05$). Это говорит о том, что у человека, имеющего высокие оценки по данному признаку, соответствующие черте «игривость», будет преобладать спокойное, толерантное отношение к переживанию одиночества, ситуациям уединения и одиноким людям. Кроме того, это подтверждается и наличием положительной корреляции между данным фактором и шкалой «позитивное одиночество» ($p < 0,05$), которая измеряет способность человека находить ресурс в уединении, творчески использовать его для самопознания и саморазвития, что соотносится со стремлением, присущим таким лицам, удовлетворять свое любопытство, проявляя интерес к различным сторонам жизни.

Помимо всего прочего, в ходе анализа была обнаружена отрицательная корреляция между позитивным переживанием одиночества и фактором «привязанность – отдаленность» ($p < 0,05$). Так, при яркой выраженности привязанности, характеризующей личностей, испытывающих потребность быть рядом с другими людьми, у студентов будет наличествовать неспособность находить ресурс в ситуациях уединения и отсутствие положительных эмоций в связи с переживанием одиночества. Данная закономерность обуславливает особенности взаимодействия этих лиц с другими. Такие люди стараются избегать разногласий, не любят конкуренцию, предпочитают сотрудничать, нежели соперничать.

Опираясь на результаты исследования, мы пришли к следующим выводам. Существует связь между субъективным ощущением одиночества студентами, отношением к нему и их личностными особенностями. Так, высокий уровень субъективного ощущения одиночества респондентов связан с повышенной эмоциональностью и интроверсией. Негативное отношение молодых людей к ситуациям уединения имеет связь с практичностью, позитивное – с игривостью.

Литература

1. Заворотных, Е. Н. Одиночество как психологический феномен [Текст] / Е. Н. Заворотных // Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения». 2006. №5. С. 81 – 82.
2. Ковелина, Т. А. Одиночество как внутреннее переживание и деструктивный фактор жизни современного студенчества [Текст] / Т. А. Ковелина, Е. К. Овсянникова, Е. А. Уварова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. - 2012. - №4. - С.32-36.
3. Осин, Е. Н. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства [Текст] / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Психология. Журнал ВШЭ. 2013. №1. С.55 – 81.
4. Пьянкова, Л. А. Проблема одиночества в молодежной студенческой среде [Текст] / Л. А. Пьянкова // Вестник ТГПУ. 2012. №6. С.102 – 107.
5. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. [Текст]: учебное пособие / Д. Я Райгородский. Самара: БАХРАХ, 1998. 672 с.
6. Филиндаш, Е. В. Феноменологический подход к изучению социально-психологического одиночества в среде студенческой молодежи [Текст] / Е. В. Филиндаш // Вестник ГУУ. 2016. №7 – 8. С.283 – 289.

-
-
7. Хромов, А.Б. Пятифакторный опросник личности [Текст]: учебно-методическое пособие / А.Б. Хромов. Курган: Курганский гос. университет, 2000. 23 с.
 8. Шкурко, Т. А. Социально-психологические потребности одинокой личности [Текст] / Т. А. Шкурко // Северо-Кавказский психологический вестник. 2014. №1. С.39 – 43.
 9. Яблокова, Е. Ю. Переживание одиночества студентами в зависимости от личностных факторов [Текст] / Е. Ю. Яблокова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. №1. С.145 – 149.

СОЦИАЛЬНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА КАК АСПЕКТ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

И. Ю. Сорока

Российская Федерация, Кингисепп, МБДОУ № 16

Аннотация. Рассматриваются вопросы социализации детей раннего возраста через призму становления социальных взаимодействий в субъект-субъектных отношениях путем развертывания предметной деятельности и общения.

Ключевые слова: социализация, социальные взаимодействия, общение, деятельность, ранний возраст.

Annotation. The article discusses the issues of socialization of young children through the prism of the formation of social interactions in subjective-subjective relations through the deployment of subjective activity and communication.

Keywords: socialization, social interactions, communication, activity, early age.

В отечественной психологии особенностью подхода к процессу социализации является рассмотрение её через призму социальной ситуации развития (понятие введено Л.С. Выготским). Ребенок, только родившись, уже задан как элемент определенных социальных связей, а развиваясь, становится субъектом социальной деятельности, то есть «процесс его развития немислим вне его социального развития, а значит вне усвоения им системы социальных отношений, вне включения в них» [1, с. 275]. Ребенок не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности. Это становление личности осуществляется в

трех сферах: *деятельность, общение, самосознание*. Через данные сферы происходит расширение и умножение связей ребенка с внешним миром. Именно поэтому процесс социализации может быть понят только как единство изменений всех трех сфер, которые вместе создают для ребенка «расширяющуюся действительность», в которой он действует, познает и общается.

Л.С. Выготский утверждал, что источник развития лежит не внутри, а вне ребенка, в продуктах материальной и духовной культуры, которая раскрывается каждому ребенку взрослым человеком в процессе общения и специально организованной совместной деятельности. Поэтому путь ребенка к вещам, удовлетворению собственных потребностей всегда пролегает через отношение к другому человеку. Ведущая роль в социализации ребенка принадлежит взрослому как носителю культурных средств, которые опосредуют взаимодействие ребенка с миром. При этом Л.С. Выготский, описывая ранние этапы онтогенеза психики, говорил о едином, взаимопроницающем ряде социально-биологического формирования личности ребенка [2]. Признавая роль биологических, врожденных программ развития на ранних этапах (до 3 лет), Л.С. Выготский переносил «центр тяжести» на культурные факторы, делая их единственным источником развития высших психических функций. Культурно-историческая теория, разработанная Л.С. Выготским предполагает единственную детерминанту развития ребенка – социальные взаимодействия.

В соответствии со своей этимологией, социальные взаимодействия в наиболее общем плане рассматривается, прежде всего, как процесса осуществления взаимных действий – это обмен чувствами, мыслями, невербальными формами поведения, при котором осуществляется взаимная адаптация субъектов, играющих в зависимости от ситуации различные роли. Рассматриваемое нами понятие «социальные взаимодействия», в данном контексте, лежит в той же плоскости, что и «межличностное общение».

Двойственная природа человека (А.Н. Леонтьев) проявляется в том, что его поведение одновременно осуществляется в двух средах – физической и социальной (система эмоциональных (непосредственных) и рациональных (опосредованных) отношений между людьми, культура данной социальной группы). В связи с этим, все возможные формы «внешней» активности человека, имеющие природные предпосылки, но по своей сущности социально обусловленные, приобретают две основные формы, которые по своему содержанию принципиально отличаются друг от друга. Содержанием первой является предметная деятельность, второй – общение [14].

С.И. Розум расширяет и уточняет представление о социальной активности, которая имеет целенаправленный характер, совершается в сфере социально-определенных предметных значений, понятий и имеет специфическую внутреннюю структуру характерную для любой человеческой деятельности. [15, с. 204].

Общение основывается на взаимном изменении смысловой сферы сознания участвующих в нем субъектов, то есть происходит взаимное ориентирование субъектов в их «когнитивных областях» [11]. Цель общения – овладение сознанием другого, достигаемое путем понимания его содержания, установлением взаимопонимания и воздействия на сознание другого различными информационными средствами. Успех взаимодействия субъекта с другим субъектом определяется степенью совпадения их психологических и логических концептов. Результатом опосредованного знаком общения является изменение у субъекта логического концепта объекта, а результатом деятельности – изменение его психологического концепта. Если целью взаимодействия с человеком становится «овладение» им, то данное взаимодействие переходит в субъект – объектные отношения и из общения превращается в предметную деятельность. Основным содержанием предметной

деятельности является взаимодействие субъекта с объектом, а целью – овладение объектом путем физического воздействия на него.

Понимание природы и сущности общения в отечественной психологии неоднозначно. Дискуссия в рамках этого вопроса велась в основном между А.Н. Леонтьевым и Б.Ф. Ломовым. Б.Ф. Ломов рассматривает общение как самостоятельную сторону человеческого бытия несводимую к деятельности [10], А.Н. Леонтьев представляет общение в качестве изначальной и важнейшей стороны совместной деятельности людей [8].

А.А. Леонтьев (1979) понимает общение как один из видов деятельности. Как специфический вид деятельности, возникающий в онтогенезе, рассматривают общение Д.Б. Эльконин (1960) и М.И. Лисина (1974). М.И. Лисина разработала новую концепцию общения ребенка со взрослым, рассматривая общение как особый вид деятельности, включающий потребности, предмет, мотивы и средства, носящие специфический характер. Предметом деятельности общения является другой человек, потребность в общении состоит в стремлении к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке [3, с. 31 – 36.]. Общение является как бы сквозным механизмом смены деятельности ребенка. Взрослый всегда выступает для ребенка не только носителем средств и образцов действия, но и живой, уникальной личностью, воплощающей свои индивидуальные мотивы и смыслы. Он становится для ребенка как бы олицетворением тех ценностных и мотивационных уровней, которыми ребенок еще не обладает. На эти уровни он может подняться только вместе со взрослым – через общение, совместную деятельность и общие переживания.

М.И. Лисина предложила 4 критерия, которые свидетельствуют о наличии потребности в общении как со взрослым, так и со сверстниками: 1) внимание и интерес к другому человеку;

2) эмоциональное отношение к нему; 3) стремление привлечь к себе внимание другого; 4) чувствительность к его воздействиям [9].

Развитие потребности в общении со сверстником проходит ряд этапов. Сначала у детей наблюдается внимание и интерес друг к другу. По данным Л.М. Царегородцевой, в младенческом возрасте, даже если ребенок растет среди сверстников (ясли, дом ребенка), он еще не общается с другими детьми, хотя младенцы и проявляют своеобразный интерес и избирательное отношение друг к другу, но эти младенческие контакты побуждаются в основном потребностями в новых впечатлениях и активном функционировании. Другой ребенок, скорее является для них интересным живым объектом, чем партнером по взаимодействию [16].

Социальные взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками осуществляются как через общение, так и через деятельность. Ребенок готов к социальному взаимодействию с первых дней жизни. Это проявляется, как считает Д.Б. Годовикова, в том, что при воздействии различными звуками он демонстрирует максимальную реактивность в форме ориентировочной, поисковой реакции в ответ на интонированную фразу [4]. Однако именно любовь матери к ребенку, духовный контакт, а не просто кормление вызывает в нем ответную реакцию, пробуждая в нем потребность общения с взрослым [5].

Чувство общности развивается у детей раннего возраста постепенно и осознается к трем годам. В основе становления этого чувства лежит потребность ребенка в совместной деятельности со взрослым. По мере увеличения степени сопряженности между партнерами, усложнения предметной деятельности детей создается все больше ситуаций, в которых возможно осознание ребенком своей общности с партнером. Если в младенческом возрасте это опосредованное предметом общение, то в раннем возрасте это уже общение в ходе деятельности [6].

Предметная деятельность, как отмечают Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и др., развивается под непосредственным руководством взрослых, под влиянием организованного и стихийного воспитания, обучения, в ходе которого ребенок усваивает общественный опыт, накопленный предшествующими поколениями, следовательно, взаимодействия с предметным миром следует рассматривать как форму социальных взаимодействий.

А.Н. Леонтьев показал, что именно в процессе ведущей деятельности ребенка возникают новые отношения с социальной средой, новый тип знаний и способы их получения, что изменяет познавательную сферу и психологическую структуру личности [7]. Необходимым условием усвоения ребенком тех или иных познавательных действий является общение со взрослым [13].

Деятельность в раннем возрасте переходит из разряда манипулятивной в предметно-орудийную, что связано с усложнением манипулятивной деятельности, которая, по мнению А.Н. Поддьякова, осуществляется в выраженной тенденции к комбинированным манипуляциям с объектом [12]. Как считают L. Fenson и D.S. Ramsay способности детей к комбинированным манипуляциям проявляется примерно в 1,5 года [18] и являются условием успешного решения задач на конструирование в 4–5 лет [17].

Предметная деятельность протекает в форме как самостоятельных действий с предметами, так и совместной деятельности, сотрудничестве со взрослыми. Неотъемлемой частью сотрудничества является ситуативно-деловое общение, в процессе которого ребенок овладевает культурно-фиксированными действиями с предметами, что позволяет ему, социализируясь, направить познавательную активность в русло человеческой деятельности. Важнейшими параметрами социализации деятельности выступают: познавательная активность, целенаправленность и виды действий, включенность деятельности в общение со взрослым, сверстниками.

Общение, принимая форму ситуативно-делового, складывается из инициативности ребенка в самом процессе общения, его чувствительности к воздействиям взрослого и используемых средств общения. Интенсивное развитие активной и пассивной речи в раннем возрасте приводит к тому, что общение становится, не только предметно-действенным, но и речевым.

Таким образом, в раннем возрасте происходит становление социальных взаимодействий в субъект–субъектных отношениях (ребенок–значимый взрослый, ребенок–сверстник) путем развертывания предметной деятельности и общения, которые влияют на формирование «образа Я» ребенка раннего возраста и определяет весь ход его социально–личностного и познавательного развития.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Изд. центр «Академия», 2006. 512 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991. 480 с.
3. Галигузова Л.Н. К вопросу о происхождении и специфике потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика. 1980. № 2 (23). С. 31 – 36.
4. Галигузова Л.Н. Формирование потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста: дис... канд. психол. наук. М., 1983. 157 с.
5. Ильчиков М.З., Смирнов Б.А. Социология воспитания: монография. М.: Гардарики, 1996. 112 с.
6. Истомина З.М. Влияние словесного образца и наглядного материала на развитие речи ребенка-дошкольника // Известия АПН РСФСР. М. 1956. Вып. 81. С. 139 – 168.
7. Леонтьев А.А. Психологическая структура значения // Семантическая структура слова. М., 1999. С. 7 – 19., с. 283 – 287.

-
-
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: избр. психол. тр.: в 2-х томах. М.: Педагогика, 1975. Т. 2. 430 с.
 9. Лисина М.И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. М., 1980. 190 с.
 10. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 209 с.
 11. Маркарян Э.С. Вопросы системного исследования общества. М., 1972. 62 с.
 12. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994. 680 с.
 13. Пиаже Ж.: Теория, эксперименты, дискуссия / под ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. М.: Изд. Академика, 2001. 624 с.
 14. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Я. Ярошевского. изд. 2-е. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
 15. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. СПб.: ПРАЙМ–ЕВРОзнак, 2002. 656 с., с. 204.
 16. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002 272 с.
 17. Bertenthal В.І. Origins and early development of perception, action and representation // Annu. Rev. Psychol, 1996. V. 47. P. 431 – 459.
 18. Cheyne J.A., Rubin K.H. Playful precursors of problem solving in preschoolers // Develop. Psychol, 1983. V. 19 (4). P. 577 – 584.

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ КОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ

А. И. Сулайманова

Кыргызстан, Бишкек, КРСУ им Б.Н. Ельцина

Аннотация. В статье проанализированы наиболее разработанные психолого-педагогические методы коррекции личностных особенностей. Обозначена проблема выбора той или иной психотехники, способствующей эффективному решению проблем в учебной деятельности студентов. Выделены те характеристики, которые могут быть рассмотрены как личностные особенности формирования смысложизненных ориентаций. Анализ позволил создать психокоррекционную программу для студентов, обеспечивающую эффективность становления смысложизненных ориентаций.

Ключевые слова: анализ, психолого-педагогические направления, психокоррекция, смысл жизни, смысложизненные ориентации, личностные особенности, ценности, студенты.

Annotation. The article analyzes the most developed psychological and pedagogical methods of correcting personality traits. The problem of choosing one or another psychotechnics, contributing to the effective solution of problems in the educational activities of students, is outlined. The article highlights those characteristics that can be considered as personal characteristics of the formation of life-meaning orientations. The analysis made it possible to create a psychocorrectional

program for students, ensuring the effectiveness of the formation of life-meaning orientations.

Keywords: analysis, psychological and pedagogical directions, psychocorrection, meaning of life, life-meaning orientations, personality traits, values, students.

В условиях социальной неопределенности при высоком уровне стрессогенности жизни, одной из острых проблем современности является проблема личностного развития студентов, несформированность которой создает трудности профессионального, жизненного и личностного самоопределения. Негативные личностные особенности, создавая в соответствующих ситуациях внутреннюю конфликтность, являются причиной, приводящей к диссонансу между профессиональной направленностью и смысложизненными ориентациями.

Одним из факторов становления оптимального смысла жизни для студентов является взаимодополнение профессиональной деятельности и индивидуальности, раскрывающейся в профессии [1].

Цель нашего исследования – проанализировать наиболее разработанные психолого-педагогические методы коррекции личностных особенностей, создать психокоррекционную программу их развития и жизненных ценностей студентов, обеспечивающих эффективность становления смысложизненных ориентаций.

Поскольку направленность в развитии личности определяется тем, какие именно ценности по своему содержанию стали для нее ведущими, при психокоррекции невозможно преодолеть отдельные негативные личностные особенности (грубость, лживость, зависть, гордыня, лицемерие, жестокость, эгоизм, алчность, безответственность, равнодушие и др.) и воспитать отдельные положительные свойства (вежливость, правдивость, приветливость, аккуратность, заботливость, доброжелательность, мужество,

толерантность и т.д), игнорируя центральные, стержневые отношения личности, а именно отношение к людям и труду.

Согласно С.Л. Рубинштейну, К.А. Абульхановой-Славской, А.А. Бодалеу, Б.С. Братусю, общение конкретного человека должно строиться, исходя из признания другого человека безусловной и высшей ценностью. А работоспособность, как и, в целом, успешность деятельности, комфортность общения определяется функцией многих компонентов психологической структуры личности: интеллектуальных, эмоциональных, волевых, мотивационно-потребностных. Все это может выступать и психолого-диагностическими признаками, и предметом психологической коррекции.

Рассмотрим ценности двух классов (А.Маслоу, В.Франкл, М.Рокич): низшие *прагматические* (работа, карьера, семья, здоровье, деньги, бизнес, увлечения, отдых, надежда, личная жизнь, комфорт, статус, власть, и т.д), высшие *гуманистические* (истина, добро, духовное развитие, вера в людей, самопознание, любовь к людям, гармония, созидание, творчество, простота, красота, совершенство и т.д). По мнению исследователей прагматические ценности приводят к экзистенциальному кризису. Согласно А. Маслоу, чтобы выйти с уровня элементарных потребностей на уровень высших ценностей, необходимо ощущение единства со всем человечеством, умение решать широкие социальные проблемы. По К.Роджерсу ценности второго порядка находятся в самом человеке, поэтому их нельзя сообщить личности, а можно лишь создать условия для их развития [2]. Б. С.Братусь считает, что вопросы о смысле жизни, любви, добра и зла и т.д. находятся на высоком уровне в иерархии смыслообразования и требуют больших внутренних усилий человека в поиске ответа на них.

Проведенное экспериментальное исследование позволило определить возможные мишени профилактики и психокоррекции

личностных качеств и жизненных ценностей студентов для развития смысложизненных ориентаций: Фундаментом развития смысложизненных ориентаций студентов выступают такие личностные качества как *креативность, развитие себя, совесть, общность, общая активность, общительность, ответственность за других, интернальный локус контроля, гуманистические ценности*

Препятствием к развитию выступают *психотизм, депрессия, робость, психическая неуравновешанность, интроверсия, а также вербальная зависимость, эмоциональная зависимость, зависимость от достижений* [3, 4].

Выделим следующие направления психокоррекции личностных качеств и жизненных ценностей существующих в психологической литературе и практике:

В классическом психоанализе (З. Фрейд, 1890) ведущую роль в жизни человека играет бессознательное. Цель коррекции – выявить неосознаваемые причины внутриличностных конфликтов. За счет их проработки (в различных формах) предполагается возможность контроля поведения, и, как следствие, - возможность личностного роста [5]. Метод содержит и психодиагностическую и психокоррекционную ценность в образовательном процессе, но коррекция при глубоких проблемах может занимать несколько лет и проблемы полностью не решаются.

В клиент-центрированном подходе К. Роджерса (1940) воспитание выделяется как создание условий для самореализации личности. Вершиной этого процесса самовоспитание – развитие высокого уровня самосознания, адекватной самооценки, развитие критического мышления и стремление к самосовершенствованию. К. Роджерс дал характеристики полностью функционирующего человека: открытость опыту, отсутствие защитных тенденций, точное осознание, очевидное самоуважение и гармоничные отношения с другими [2]. Метод содержит психокоррекционную ценность

для образовательного процесса и имеет некоторую результативность.

В гештальт-коррекции (Ф. Перлз, 1951) основными являются игры и эксперименты, направленные на расширения зон самоосознавания, способствующие саморегуляции и координации равновесия между внутренним миром и средой. По мнению Ф. Перлза, психические нарушения у людей обусловлены тем, что их личность не составляет единого целого, т.е. гештальта. У большинства клиентов стресс возникает в результате неосознанных конфликтов, мешающих им входить в контакт с некоторыми из собственных чувств и мыслей [6]. Метод эффективен при групповой работе и дает реальный результат.

В рамках когнитивной психотерапии (А. Бек, 1960) существует психологическая модель, позволяющая описать специфику нарушений, и для каждой нозологической группы описаны мишени, этапы и техники психотерапии. Показана высокая эффективность даже при различных глубоких проблемах, количество сессий не очень велико, и лечение может занимать год-два. Также ей свойственна экзистенциальная ориентация, что проявляется в направленности на выяснение и анализ глубинных представлений человека о мире [7].

Рационально – эмотивная терапия (РЭТ) (А.Эллис, 1955), направлена на обучение тому, как отказаться от догматических безусловных долженствований и учитывать свои желания и предпочтения. Согласно А. Эллису, психологические проблемы проявляются тогда, когда человек пытается следовать простым предпочтениям (среди них: “я должен всем доказать, что я – преуспевающий, умелый и удачливый человек; когда меня отвергают – это ужасно”; “я должен нравиться всем значимым для меня людям”), ошибочно полагая, что эти простые предпочтения суть абсолютное мерило его жизненного успеха. А. Эллис отметил качества необходимые личности: социальный интерес, интерес к

себе, самоуправление, терпимость, гибкость, принятие неопределенности, научное мышление, вовлеченность, самопринятие, способность к риску, реализм (не впадение в утопию) [8]. Метод частично решает проблему при коррекции негативных установок, и может применен в некоторых случаях, однако трудно реализуем в учебно-воспитательном процессе, ввиду того, что требует постоянного взаимодействия обучающегося с опытным психотерапевтом.

Метод экзистенциально-инициальной психотерапии (К.Дюркхайм, 1930) адаптированный Т.М.Буякас (2000) как «Ведомое рисование». Это метод арттерапии позволяет человеку становиться автором собственной жизни. Прямой контакт со своей телесностью (целостностью) открывает путь исцеляющей силе самообнаружения жизни [9]. Этот метод точечного применения, ставит акцент на проблему и имеет психодиагностическую ценность, которая позволяет вытащить из памяти человека в результате психологической защиты вытесненные элементы для психокоррекции. В основном метод диагностический, но может решить одну проблему,

Метод Ключа Х.М. Алиева (1980) направлен для саморегуляции человека, управление стрессом, улучшения здоровья, ускорения любого обучения, развития желаемых качеств, навыков и творческих способностей [10]. Следует отметить простоту и эффективность метода, который может усилить состояние совместно с другими методами для улучшения эффективности образовательного процесса.

Психосинтез Р. Ассаджиоли (1920) предложил метод глубокого познания своей личности, постижение своего «Высшего Я», заключающийся в формировании или перестройке личности вокруг нового центра [11].

Некоторые идеи психосинтеза Р.Ассаджиоли, А.Эллиса нашли отражение в методе личностного роста А.В. Крутикова

(1992) «Сингармоническая терапия», предлагающая коррекционную работу, направленную на переосмысление негативных смысловых установок и их замещение на адекватные. Человек, анализируя все свои жизненные ситуации, связанные с принятием выявленными негативными установками, приходит к выводу, что принятая им установка всегда способствовала осложнению его жизненных ситуаций, то его естественным желанием является дать приказ удалить ненужную установку из сознания и принять новую позитивную установку через алгоритм аутотренинга [12]. Данный метод доступен для каждого человека, принявшего решение улучшить свои личностные качества и является эффективным для образовательного процесса, поскольку коррекция личности ведется человеком самостоятельно без помощи психолога.

Таким образом, в результате анализа существующих направлений и методов психокоррекции личностных особенностей нами определена программа психокоррекции личностных качеств и жизненных ценностей студентов, основанная на элементах гештальттерапии Ф. Перлза, клиент-центрированном подходе К. Роджерса, экзистенциально-инициальной психотерапии К. Дюркхайма «Ведомое рисование», А.В. Крутикова «Сингармонической терапии», Метода Ключа Х.М. Алиева.

Методы коррекции дают человеку информацию в понимании и осознании им причин его плохого приспособления к реальности и оказание ему помощи в возможности адаптации к ней, что позволит вывести студентов за пределы прагматических смыслов ситуации к более глубокому пониманию происходящего и самих себя – развить способность оценивать собственные личностные качества, мотивы поведения, сознательно работая над формированием перспективы своей жизни. Именно на этой основе возникает и формируется стремление к поиску смысла жизни.

Литература

1. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни Избр.тр / В. Э. Чудновский. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 768 с.
2. Роджерс К. Становление личностью / К. Роджерс. Прогресс, 1994. 251 с.
3. Сулайманова А. И. Взаимосвязь личностных особенностей студентов с их смысложизненными ориентациями / А. И. Сулайманова // Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и направления развития: сб. ст. Межд. науч.-практич. конф.: в 2ч. Ч.2. Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС. 2016. С. 138 – 140.
4. Сулайманова А. И. Психолого – педагогические условия процесса становления смысложизненных ориентаций студентов [Текст] / А.И. Сулайманова // Вестник Кыргызского Российского славянского университета. 2018. Т. 18. №1. С. 203 – 207.
5. Кэлвин Х. Теория личности / Холл Кэлвин, Линдсей Гарднер / пер. с англ. И.Б. Гришпун. М.: ЗАО; Изд. ЭКСМО Пресс, 2000. 592 с.
6. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания / Ф. Перлз. Р. Хефферлин, П. Гудмэн// практикум по гештальттерапии. М. 1993. 240 с.
7. Бек А. Когнитивная психотерпия расстройства личности / А.Бек, А.Фримен // практикум по психотерапии. Изд. Питер, 2002.448. с.
8. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии / А. Эллис А., У. Драйден / Учебное пособие. СПб, Изд. Речь, 2009. 352 с.

-
-
9. Буюкас Т. М. Метод «ведомое рисование»: исцеляющие возможности / Т. М. Буюкас // Вопросы психологии 2018. № 2. С. 141 – 152.
 10. Психосинтез и другие интегративные техники психотерапии / Под ред. А. А. Бадхена, В. Е. Кагана. М.: Смысл. 1997. 298 с.
 11. Алиев Х. М. Метод Ключа в борьбе со стрессом. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 320 с.
 12. Крутиков А.В. Персональный психолог / А.В. Крутиков / Сингармонический психотренинг. Бишкек. 2012. 244 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОПЕЧЕНИЯ

Н. Турсуналиева

Кыргызстан, Бишкек, КГУ им. И. Арабаева

Аннотация. Данная статья посвящена теоретическому анализу последствий опыта проживания и развития детей в учреждениях интернатного типа. Рассмотрены исследования российских и иностранных ученых, направленных на изучение негативных последствий ранней депривации, влияющей на развитие ребенка. Изучение теоретических аспектов данной проблемы поможет определить значимость и направление дальнейшего практического исследования.

Ключевые слова: депривация, родительская депривация, привязанность, дети-сироты, дети мигрантов.

Annotation. This article is devoted to a theoretical analysis of the consequences of the experience of living and developing children in residential institutions. Studies of Russian and international scientists aimed at studying the negative consequences of early deprivation affecting the development of the child are considered. Studying the theoretical aspects of this problem will help determine the significance and direction of further practical research.

Keywords: deprivation, parental deprivation, attachment, orphans, children left behind.

В период социальных кризисов и ломки установившегося общественного уклада основной страдающей частью населения оказываются дети. Растет число брошенных и бездомных детей,

сирот, воспитанников детских домов. В большинстве своем эти дети – сироты при живых родителях.

Причины сиротства могут являться последствия соци-ально-экономического кризиса, который повлек за собой утрату жизненных смыслов и системы ценностей. Ценностный хаос деструктивно повлиял и на институт семьи, теряется ее традицион-ный уклад, роль и функции. Увеличивается количество разводов, родители уезжают на заработки в другие страны, оставляя детей на попечение родственников или государства.

Необходимость научных исследований в данной области продиктована следующим обстоятельством: увеличением числа детей в возрасте до 18 лет, оставшихся без попечения родителей: по данным специального доклада омбудсмена Кыргызской Рес-публики за 2017 год количество детей-сирот в детских учрежде-ниях интернатного типа составило 11 422 ребенка, из которых только 5% биологические сироты, остальные дети имеют одного или обоих родителей.

Согласно данным UNICEF в 2016 году насчитывалось 61 000 детей, у которых хотя бы один родитель находился в трудо-вой миграции, за 2019 год количество детей, оставленных родите-лями – мигрантами на родине превышает более 277 000.

По мнению Н.Н. Палагиной, психическое развитие детей вне семьи нельзя рассматривать в альтернативе норма – патология, оно специфично и подчиненно несколько иным закономерностям, чем при воспитании в семье.

Социальная ситуация развития ребенка вне семьи отлича-ется элементами депривации (ограничение, лишение чего-то), при-чем наблюдаются все виды депривации. Это *сенсорная депривация* – ограниченность впечатлений, однообразная среда домов ребенка и детских домов (белые стены, белые халаты, одинаковая одежда детей). *Моторная депривация* – бедность движений в ограничен-ном пространстве помещений. *Информационная* – ограничение

информации рамками учебной обязательной программы; разговоры окружающих ограничены бытовым содержанием, предложениями поесть, помыть, убрать, пойти и т.п. *Социальная* – ограничение круга общения, лишение внимания общества, жизнь в своеобразном изолировании, без участия в социальных процессах (хотя бы по рассказам родителей о своей работе). Эмоциональная депривация – проявляющаяся в обедненном диапазоне эмоциональных контактов с персоналом учреждения и вызывающая деформацию психического и личностного развития детей. *Материнская депривация* – лишение материнской заботы и тепла – самый тяжелый и губительный для детей вид депривации [1]. Материнская депривация возникает при недостаточной привязанности матери к ребенку, при длительной разлуке, при отсутствии материнского воспитания с младенчества или при утрате матери в более позднем возрасте.

Большинство теорий развития (психоаналитическая теория З. Фрейда, 1940; социокультурная теория Л. С. Выготского, 1978; теория социального обучения А. Бандура, 1977; теория привязанности Э. Боулби, 1958) подчеркивают важность раннего социально-эмоционального опыта для типичного социального и умственного развития.

Для изучения проблемы депривации необходимо раскрыть понятие «привязанность» в жизни ребенка. Основоположником теории привязанности является Дж. Боулби – английский психиатр и психоаналитик, специалист в области психологии развития, психологии семьи, психоанализа и психотерапии. В 1952 году в работе «Материнская забота и психическое здоровье» описал результаты научного исследования детей войны, которые были эвакуированы и в раннем детстве в силу субъективных причин лишены материнской заботы и любви, следствием чего стала задержка в эмоциональном, физическом и интеллектуальном развитии.

Однако основные принципы теории привязанности были сформулированы Дж Боулби [2] и М. Эйнсворт[3] в 70 – 80 годах XX века, которые считали, что привязанность ребенка обусловлена врожденными, генетическими механизмами и обеспечивает выживание и благополучие потомства. Именно опыт отношений с матерью на первом году порождает привязанность к ней, которая и определяет во многом дальнейший ход психического и личностного развития [4, с. 105].

В дальнейшем произошло интенсивное расширение этой теории, в частности, в исследованиях П. Криттенден (ученица М. Эйнсворт) – одного из наиболее ярких и творческих представителей теории привязанности в США сделана попытка интеграции в рамках теории привязанности нескольких концепций, таких как, теория научения, теория Ж. Пиаже, теория обработки информации и этологического подхода [5]. Согласно ее представлениям, чувствительность ребенка к интеллектуальной или эмоциональной информации его способность интегрировать разные виды информации в целостную модель поведения зависят от условий взаимодействия с матерью. А выделенным типам привязанности соответствуют определенные способы переработки информации, порождающие определенные стратегии поведения [6].

Привязанность – это взаимный процесс образования эмоциональной связи между людьми, которая сохраняется неопределенное время, даже если эти люди разделены. Здоровая привязанность способствует развитию у ребенка логического мышления, способности контролировать эмоциональные вспышки, испытывать самоуважение, умения понимать собственные чувства и чувства других людей, а также помогает находить общий язык с другими людьми. Родитель является для ребенка первым объектом привязанности. Эти отношения привязанности являются образцом для выстраивания связей с другими людьми. У детей, оставшихся без попечения родителей, эта эмоциональная связь бывает

нарушена и поскольку у них не развилась способность к близким связям в течение раннего периода, во взрослой жизни они часто оказываются неспособны испытывать глубокую привязанность и завязывать с другими людьми любящие, продолжительные отношения. Дефицит общения (материнская депривация) со значимым взрослым приводит к тому, что у ребенка закрепляется негативная агрессивная позиция по отношению к другим людям. Это распространяется и на родных братьев и сестер: дети не имеют родственной привязанности к собственным братьям и сестрам.

Так, А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых описывают «обедненную среду» детского дома, отмечая недостаточное количество зрительных, слуховых, осязательных и прочих стимулов (сенсорная депривация) [7]. Л.Н. Галигузова, А.Е. Лагутина, С.Ю. Мещерякова, Е.О. Смирнова, Л.М. Царегородцева обращают внимание на нестабильный, часто меняющийся состав взрослых, воспитывающих ребенка в детском доме, разнообразие и несовпадение типов поведения и отношения взрослых к ребенку, смену учреждений, происходящую против воли воспитанника (когнитивная депривация). Нестабильность и текучесть персонала детского дома, слишком большое количество детей, приходящихся на одного воспитателя, делают невозможным установление глубоких эмоционально близких отношений детей со взрослым (эмоциональная депривация).

Депривация детства – это нарушение «глубинных» связей между миром ребенка и миром взрослых, всем остальным окружающим миром «Отсутствие или разрыв широких социальных связей испытывают дети, находящиеся в условиях полной или частичной социальной изоляции и материнской депривации. Феномен депривации проявляется в группах социального риска: это дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, дети из неблагополучных семей, и семей группы риска, беспризорные и безнадзорные несовершеннолетние, дети-инвалиды, дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев» [8, с. 60].

Детско-родительские отношения сегодня принято рассматривать через привязанность. Л.Г. Жедунова отмечает, что материнская депривация является следствием отрыва ребенка от матери, и рассматривается как основной фактор, препятствующий полноценному психическому развитию. Происходит конфликт между базовым доверием – недоверием к миру, который вследствие материнской депривации, разрешается в сторону недоверия [9].

Необходимо отметить, что дети-сироты в отличие от детей, воспитанных в семье, хуже адаптируются в обществе, имеют проблемы в формировании гендерной идентичности и коммуникативных навыков, что влечет предрасположенность к девиантному поведению и сложностям в семейных отношениях.

Недавние исследования, проведенные зарубежными учеными, продолжают демонстрировать задержку развития когнитивных характеристик детей, воспитываемых в интернатных учреждениях. Результаты исследования, проведенные нидерландскими учеными центра изучения семьи и ребенка, также показывают значительную задержку развития когнитивных способностей детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях, по сравнению с детьми в приемных или биологических семьях. Данное исследование проводилось в 19 странах, включало более 3800 испытуемых. Меньшие когнитивные задержки наблюдались у детей, имеющих более близкие отношения с воспитателями, а раннее попадание в интернат (до 12 месяцев) и более длительное пребывание в учреждении были связаны с большими задержками. Год или несколько лет семейной жизни до институционализации могут обеспечить, относительно прочную основу для дальнейшего интеллектуального развития, даже если ребенок вырастет в неблагоприятных условиях для когнитивного развития позже [10].

Проведенный библиометрический анализ показал малоизученность проблемы именно по отношению к детям из семей мигрантов, также оставшихся без родительского попечения, и

испытывают материнскую депривацию. Дальнейшее исследование предполагает более глубокое изучение влияния депривации на психические состояния детей из семей мигрантов, оставшимся без попечения родителей.

Литература

1. Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология: учеб. пособ. 2-е изд. Бишкек: КРСУ, 2019.
2. Bowlby J. Attachment and loss. V. 1–2. N.Y.: Basic Books, 1969.
3. Ainsworth M.D.S. Infant-mother attachment // *Am. Psychol.* 1979. V. 347. P. 932 – 937.
4. Смирнова Е.О., Радева Р. Развитие теории привязанности (по материалам работ П. Криттенден) // *Вопросы психологии.* 1999. № 1. С. 105 – 116.
5. Crittenden P.M. Quality of attachment in the preschool years // *Devel. Psychopathol.* 1992. V. 4. P. 209 – 241.
6. Crittenden P.M. Treatment of anxious attachment in infancy and early childhood // *Devel. Psychopathol.* 1992. V. 47. P. 575 – 602/
7. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. (Детский дом: заботы и тревоги общества). М., Педагогика, 1990.
8. Астоянц М. Дети-сироты в России: социокультурные обусловленность личностных характеристик ребенка в условиях депривации. // *Вестник Евразии.* 2004. №3.
9. Жедунова Л.Г. Психологические механизмы совладания с трудностями социализации // *Территориальные социальные службы: Теория и практика функционирования.* М.: Просвещение, 1995.
10. Marinus H. van IJzendoorn, Maartje P. C. M. Luijk and Femmie Juffer. IQ of Children Growing Up in Children's Homes: A Meta-Analysis on IQ Delays in Orphanages // *Merrill-Palmer Quarterly.* Vol. 54, No. 3 (July 2008), pp. 341-366 // <https://www.jstor.org/stable/23096249>

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ И САМООТНОШЕНИЯ ЖЕНЩИН РАННЕГО ВЗРОСЛОГО ВОЗРАСТА, НЕ ВСТУПАВШИХ В БРАК

Н. Б. Убайдуллаева, Э. З. Усманова

Узбекистан, Ташкент, филиал МГУ им. М.В. Ломоносова
в г. Ташкенте

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей самооценки и самоотношения женщин раннего взрослого возраста, не вступавших в брак. Даны определения самооценки и самоотношения в теоретическом плане; проведен сравнительный анализ особенностей самооценки и самоотношения женщин раннего взрослого возраста, не вступавших и вступивших в брак. Выявлены значимые различия в их особенностях самооценки и самоотношения.

Ключевые слова: самооценка, самоотношение, психологические особенности женщин, ранний взрослый возраст, брак, семья.

Annotation. In this article there are shown results of empirical study of self-appraisal and self-relationship specifics of early adult women who were never married. It gives theoretical definitions of self-appraisal and self-relationship; comparative analysis of self-appraisal and self-relationship specifics of early adult women who were never married and has been conducted. Significant differences in their self-appraisal and self-relationship specifics are explored.

Keywords: self-appraisal, self-relationship, women' psychological specifics, early adult age, marriage, family.

Актуальность нашего исследования заключается в том, что период ранней взрослости можно считать самым трудным в

возрастной периодизации, так как именно он располагает широким спектром направлений и степенью самореализации женщин, которая, безусловно, связана с уровнем самооценки и самоотношения. Исследование самооценки и самоотношения, на наш взгляд, будет способствовать выявлению глубинных причин личностных проблем женщин. В этой связи мы посвятили наше исследование изучению особенностей самооценки и самоотношения женщин раннего взрослого возраста, не вступавших в брак, и сравнили их с показателями по этим параметрам с женщинами, состоящими в браке.

Рассмотрим понятия самооценки и самоотношения, их особенности в раннем взрослом возрасте.

Ранняя взрослость (зрелость) – период жизни человека в возрасте от 18 до 30 лет, характеризующийся относительной стабильностью в психофизиологическом, психологическом и социальном аспектах развития. Для женщин раннего взрослого возраста (18 – 30 лет) характерным является осознание и принятие роли взрослого, автономного, независимого, ответственного человека [2, 173]; моральная подготовка к созданию семейной жизни и брачных отношений; ответственность за принятие решений [1, 16]; возникновение круга общения и появление деловых партнеров; самореализация в профессиональной деятельности [4, 166].

Самооценка – элемент самосознания, представляющий собой оценку самого себя. Основными характерными чертами самооценки женщин раннего взрослого возраста является то, что женщины в большей степени оценивают свою собственную сенситивность и межличностную гармонию; более уверены в себе и самоценны; адекватно оценивают свои возможности, ресурсы [4, 169].

В структуре *самоотношения* выделяют два способа отношения к себе:

- 1) субъект-объектный, при котором личность может искать причинное объяснение собственных поступков как во

внешних обстоятельствах, так и во внутренних диспозициях;

- 2) субъект-субъектный, при котором действия относительно «Я» в целом определяются усилиями, способствующими самовыражению [3, 206].

Итак, целью нашего исследования явилось изучение особенностей самооценки и самоотношения женщин раннего взрослого возраста, не вступавших в брак.

В нашем исследовании был применен метод опроса. Методиками нашего исследования были выбраны: 1) методика исследования самоотношения (тест МИС, опросник МИС) В.В. Столина, С.Р. Пантитеева; 2) методика “Диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн” (Модификация А.М.Прихожан); 3) методика Будасси “Исследования Я-концепции. Я-реальное, Я-идеальное”.

Также нами были использованы методы статистической обработки данных (подсчет надежности (альфа Кронбаха), описательная статистика, тест Колмогорова-Смирнова, тест Манна-Уитни, корреляционный анализ по Спирмену).

В нашем исследовании мы выдвинули гипотезы: *общую*:

по-видимому, женщины раннего взрослого возраста, не вступавшие в брак, имеют характерные (отличительные) особенности самооценки и самоотношения, в отличие от женщин, состоящих в браке.

А также *частные гипотезы*: мы предположили, что:

- 1) Уровень самооценки женщин будет зависеть от того, состоят ли они в браке или не состоят. У женщин, не вступавших в брак, уровень самооценки, вероятно, будет неадекватен, т.е. занижен, или напротив, их уровень самооценки будет завышен.
- 2) Самоотношение женщин раннего взрослого возраста будет зависеть от того, состоят ли они в браке или не состоят. Для

женщин, не вступавших в брак, будут характерны более низкий уровень самопринятия и более высокий уровень самообвинения, чем у женщин, вступивших в брак.

В исследовании приняли участие 60 человек, из которых 30 женщины, не вступавшие в брак, также 30 женщины, состоящие в браке. Возраст женщин обеих групп составил диапазон 18-30 лет.

Рассмотрим полученные нами в исследовании результаты. После проверки шкал на надежность путем вычисления коэффициента альфа Кронбаха и проведения описательной статистики, мы перешли к проведению теста Манна-Уитни, по которому вычислили средние ранги шкал у незамужних и замужних женщин.

Результаты по шкалам *методики Дембо-Рубинштейн* продемонстрировали, что незамужние женщины склонны к большему стремлению завышать оценку своих качеств, нежели замужние. В методике мы рассматривали 7 шкал, именуемых, как «Здоровье», «Ум, способности», «Характер», «Авторитет у сверстников», «Умение многое делать своими руками», «Внешность», «Уверенность в себе». Женщины дважды оценивали себя по данным шкалам: 1) реальная оценка качества (характера, внешности и т.д. на данный момент времени); 2) идеальная оценка качества, при которой женщины почувствовали бы гордость за себя, что у них есть такое качество.

В нашем исследовании мы более детально проанализировали несколько шкал, среди которых шкала «Умение многое делать своими руками». По данной шкале у женщин, не вступавших в брак и состоящих в браке оказались значимые различия в средних рангах (незамужние женщины – средний ранг 36.65, при $p < 0.006$, замужние – средний ранг 24.35, при $p < 0.006$). Это связано, по нашему предположению, с тем, что незамужние женщины, заботясь в большей степени о себе, не встречаются с трудностями удовлетворения потребностей других, с чем обычно сталкиваются замужние женщины. Незамужние женщины не получают в свой адрес каких-либо

замечаний или упреков со стороны супругов. Можем предположить, что в силу данного факта у незамужних женщин сохраняется больший уровень уверенности в своих умениях делать своими руками. Та же шкала («Умение многое делать своими руками») в варианте «Я-идеальный» сохраняет свои высокие показатели у незамужних женщин (35.98, при $p < 0.014$), это говорит о наличии у них тенденции к завышению самооценки. Средний ранг по этой же шкале у замужних женщин - 24.02, при $p < 0.004$.

В методике Дембо-Рубинштейн мы также детально рассмотрели шкалу «Характер», по показателям которой можно отметить различия у незамужних и замужних женщин (у незамужних-средний ранг равен 35.57, при $p < 0.025$, а у замужних – 25.43, при $p < 0.025$). Как и в предыдущей шкале с относительно большим отрывом своим характером весьма довольны незамужние женщины, чем замужние. У них наблюдается по шкале «Характер» стремление оценивать свой характер близко к идеальному. Достаточно высокий уровень «Я-реального» и «Я-идеального» по шкале «Характер» у незамужних женщин, вероятно, является следствием стремления к саморазвитию, самосовершенствованию.

Остальные шкалы методики Дембо-Рубинштейн также имели различия в средних рангах у наших респондентов, но во внимание мы взяли различия наиболее значимые, т.е. различия в вышерассмотренных шкалах «Умение многое делать своими руками» и «Характер».

Таким образом, мы можем заключить, что незамужние женщины склонны к большему стремлению завышения своей самооценки, нежели замужние (т.е. наша первая частная гипотеза о самооценке подтвердилась).

Не менее интересные результаты мы получили также по методике самоотношения (Столин, Пантилеев). Мы прогнозировали следующее: незамужние женщины будут иметь низкий уровень самопринятия и высокий уровень самообвинения, нежели

замужние женщины. Однако, результаты кардинально отличались от прогнозов. В этой общеизвестной методике, содержащей в себе 9 шкал, нами в процессе подсчетов по причине очень низкой надежности были исключены 2 шкалы – «Открытость» и «Самопривязанность».

Рассмотрим более подробно результаты респондентов по 2 шкалам: «Самообвинение» и «Самопринятие».

По-нашему предположению, именно по этим шкалам будут наблюдаться большие различия у 2 групп женщин. У незамужних женщин уровень шкалы «Самообвинение» (средний ранг 22.22, при $p < 0.0005$) выражен в меньшей степени, нежели у замужних женщин (средний ранг 38.78, при $p < 0.0005$). Шкала «Самообвинение» предполагает склонность женщин к тенденции винить себя в своих собственных недостатках, промахах. Относительно низкий уровень самообвинения у незамужних женщин, по-видимому, связан с тем, что они, не будучи в брачных отношениях, не несут столь большой ответственности, как замужние женщины, им также присуща склонность к отрицанию личной вины в конфликтных ситуациях. Иными словами, по-видимому, происходит защита собственного «Я» посредством обвинения в большей степени других. У замужних женщин можно предположить то, что они видят в себе недостатки и неудачи во многих жизненных ситуациях, в том числе и в построении брачных отношений.

По шкале «Самопринятие» у незамужних женщин по сравнению с замужними наблюдается значительное преобладание уровня самопринятия (средний ранг 35.90, при $p < 0.015$ – незамужние женщины, 25.10, при $p < 0.015$ - замужние женщины). Незамужним женщинам присуща исключительная склонность воспринимать все стороны своего «Я», иными словами, они способны принимать себя во всей полноте поведенческих проявлений. Они зачастую испытывают ощущение симпатии ко всем особенностям своего характера, своей личности.

В процессе беседы с замужними женщинами нами были выявлены причины низкого уровня самопринятия. По словам замужних женщин, семья – это большой груз забот и ответственности, который зачастую преимущественно ложится на плечи женщин, в плане воспитания детей, ухода за домом и т.д. Все это ведет к дефициту внимания, времени на себя, что влечет за собой отсутствие интереса к себе, к своим достоинствам и недостаткам (следовательно, наша вторая частная гипотеза не подтвердилась: самопринятие незамужних женщин оказалось высоким, а самообвинение- низким, у замужних женщин – наоборот).

Таким образом, в нашей работе были выявлены значимые различия в самооценке и самоотношении у женщин, состоящих в браке и не состоящих в браке, и выдвинутая в исследовании наша общая гипотеза подтвердилась.

В нашем исследовании были получены результаты, продемонстрировавшие, что женщины раннего взрослого возраста, состоящие в браке, нуждаются в большой психологической поддержке со стороны супруга, детей, членов семьи мужа и своих родителей. Незамужние женщины показали совершенно неожиданные результаты, указав на преобладание уровней самооценки и самоотношения над уровнями данных психологических характеристик у замужних женщин.

Литература

1. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М., 2005. С.16
2. Психология среднего возраста, старения, смерти. Учебник. / [Под ред. А.А. Реана] СПб., 2003. С.173.
3. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: «Мецниереба», 1989. С.206.
4. Толстых А. Возрасты жизни. М., 1988. С.166.

РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ОНТОГЕНЕЗЕ

Л. В. Усенко

Кыргызстан, Бишкек, РИПК и ППР при МОиН КР

Аннотация. Развитие предметной и сюжетной игры – важный период для детей раннего возраста. На занятиях ребенок приобретает опыт предметной игры с использованием различных предметов, например: изменить фон, на котором находится игрушка (на столе, на полу, в корзине или в ящике); изменить действие и функцию (кольцо плывет – это «лодочка», кольцо на столе – это «тарелка с конфетами»). Во время игры дети начинали использовать заменяющие предметы, погружаясь в воображаемую ситуацию, это и есть начало сюжетной игры (ребенок моет куклу, используя игрушечный кубик вместо мыла).

Ключевые слова: предметная игра, сюжетно – отобразительная игра, онтогенез, предметы заместители, мнимая ситуация, развитие воображения ребенка в доречевой период детства.

Annotation. Developing of the subject and plotted game it is important period for children of early ages. The child gains the experience of subject game on the lessons using different items, for example: to change the background on which the toy is situated (on the table, on the floor, in the basket or in the box); to change the movement and function (a ring is sailing it is “a boat”, a ring is on the table it is “a plate with candies”. During the game children started to use the substitute items and immerse themselves into the imaginary situation – it is the beginning of plotted game (child washes a doll using the toy brick instead of the soap).

Keywords: objective play, plot-reflective play, ontogenesis, substitute objects, imaginary situation, development of a child's imagination in the pre-speech period of childhood.

В целях понимания закономерности формирования игры у детей раннего и дошкольного возраста, как отмечала Палагина Н.Н., следует обращаться к ее истокам, к рассмотрению особенностей моделирования действительности в игре детей, начиная со второго года жизни ребенка.

Научить ребенка играть – это научить моделировать действие, упрощать его, видоизменять с учетом (применением) имеющихся материалов и условий, сохраняя при этом смысл, основные элементы действия и эмоциональное сопровождение: (покормить куклу – поднести ко рту ложечку от мороженого; уложить ее спать – положить куклу на кроватку и покрыть лоскутком, платочком, листом бумаги).

Помнить, что первоначальные образцы моделирования действий даются детям взрослыми. Ребенок легко может повторить за взрослым то или иное действие с определенной игрушкой, но от повтора до самостоятельной игры еще далеко.

Необходимо освоить ребенку переносы действия на разные игрушки и материалы (складывать в корзинку колечки, кубики, шарики) и выполнять их в разных условиях (на столе, на подоконнике, на коврикe, на стульчике).

Проявлять в игре эмоции, выразительность: ласково заглядывать в глаза игрушке, гладит ее, озабоченно укутывать, а с развитием речи – обращается к игрушке со словесными уговорами, утешениями, поощрениями.

Положительным результатом в развитии игры на данном этапе должно стать умение ребенка проигрывать любые заинтересовавшие его действия взрослого, а не просто воспроизводить (повторять) 2 – 3 элемента сюжета.

Совместные исследования, руководство со стороны Палагиной Нины Николаевны показали, что такой результат зависит от следующих условий:

1) Сюжетную игру нельзя сформировать, если не развита ориентировочная деятельность с предметами и предметы не вызывают интереса у ребенка, желания действовать с ними, умения получать от них новые впечатления, информацию.

2) Обязательно учитывать, что новые впечатления ребенок получает даже от незначительных изменений ситуации:

– при изменении фона, на котором игрушка воспринимается (собачка стоит на коврикe, на подоконнике, на стуле, на полочке);

– при изменении «движения» игрушки (колечко плавает на воде, греется на солнышке, висит на крючке, катится по крышке стола);

– при изменении тактильно - мышечных ощущений (ленточка, с нанизанными на нее колечками, на руке ребенка – браслетик, на ушах – серьги, на туловище – поясok, на голове – шляпка, на шее – бусы);

– при изменении значения игрушки, названного словом (цветные шарики в вазочке – «конфеты», «булочки»; кубик – «телевизор», «домик для собачки», «стульчик для куклы»).

3) Основным источником предметной игры являются занятия по предметным действиям, на которых дети учатся выполнять основные программные задачи – функционально заложенные в игрушке действия и усваивать первый игровой опыт.

После усвоения функциональных действий необходимо показывать детям игровые действия («обыгрывание» предметов). Можно положить на столе или подоконнике лист цветной бумаги, клеенки или материи и показать: «Вот где хотят посидеть игрушки», предложить детям «посадить» то, что у них в руках, подчеркнуто любуясь. Произнести: «Ах, как красиво!». Затем усадить игрушки на стульчик, горку, полку, чашку, ковшик и т. Д. Массу

новых впечатлений может дать корзина с лоскутками цветной бумаги. Предложить одному ребенку лоскутком покрыть игрушку («бай - бай»), другому повязать на игрушку ленточку или серпантин, третьему дать полоску плотной бумаги, чтобы повозить на ней игрушку («би - би»), так постоянно добавлять элементы нового. Например, прорезать отверстие в центре листа бумаги и надеть игрушке «воротник», «фартук», «юбочку». При этом важно называть всякий раз словами действие, предмет и его назначение: «Возьмем листик бумаги, сделаем собачке «юбочку», «А вот «бантик» на хвостик киске».

Можно наблюдать, как дети начинают сами использовать приемы соединения разных предметов и предметов – заместителей. Игра детей становится более длительной и самостоятельной: дети переносят игрушки, устанавливают в разных местах, возят, наряжают, покрывают. Все чаще в действиях детей появляются элементы сюжета: покрывают игрушку лоскутком и шепчут: «ку - ку», а затем открывают: «Вот она!» Или тянут полоску бумаги, ленточку с колечками на них и гудят: «чух - чух, ту - ту». Надевают на голову мишке колечко – «шляпу», кормят из колечка – «тарелочки» зайчика, куколку. Показывают, что у них получилось, любят.

Таким образом, отмечала Нина Николаевна, «Игра с предметами подготавливает сюжетно-образительную игру, создавая предшествующий опыт ребенка. Но ценность предметной игры не исчерпывается этим. В ней создаются основы творческой деятельности и развития воображения у детей в доречевой период раннего детства». Поэтому важно обогащать, насыщать содержанием предметную игру, не спешить заменять ее сюжетно-образительной.

По мере развития речи у детей наблюдается явно выраженное вхождение в игровую ситуацию, у детей появляются сюжетно – игровые действия, сопровождающиеся звукоподражаниями: «ку - ку», «топ - топ», «бай - бай» и повторяющиеся много раз.

Аналогичные действия адресуются как игрушкам, так и самому себе: ребенок сам пьет из чашки и поит куклу; расчесывает себя и куклу. В игре им используются предметы – заместители и символические игрушки с более реалистическими признаками (у куклы дети находят не только рот, но показывают пальчики и стригут ногти, расчесывают волосы); выполняют действия с предметами – заместителями (укладывают куклу спать на «кровать» - кирпичик, покрывают ее «одеялом» - листом бумаги). При условном действии – «кормлении» игрушки он представляет жизненную ситуацию. Все это свидетельствует о том, что ребенок в этот период делает первый шаг в мнимую игровую ситуацию.

Руководство формированием игры на данном этапе должно осуществляться как путем прямого обучения с четкой словесной установкой взрослого и совместным выполнением действий, с расположением материала в подсказывающей ситуации: «покорми Лялю», «покатай зайчика». А также и путем использования ряда косвенных приемов руководства. На данном этапе к ним главным образом относится соответствующая подготовка игрового материала.

а) соединение игрушек в такой форме, чтобы им можно было придать значение сюжета. Усадить куклу на кубик перед кирпичиком «Ляля мультик смотрит»;

б) подбор нескольких игрушек, на которых можно повторить игровую ситуацию: «И зайчик пришел посмотреть мультфильм. И белочка, и собачка тоже хотят посмотреть. Все сели у телевизора»:

в) подбор предметов – заместителей для повторения сюжетной ситуации кукла-голыш в тазике купается. Собачка тоже хочет купаться. Вот ей тазик – в колечко посадим. И крокодил – купается? Вот ему «корыто» – листок бумаги.

«На начальном этапе, когда практический опыт детей ограничен, им нужна схематическая, условная игрушка. В таком

игрушке могут быть лаконично выделены 9 несколько утрированно определенные детали, подчеркивающие характерные внешние или функциональные признаки игрушки, позволяющие приспособить игрушку к игре, использовать ее динамично. Такая условность не уводит ребенка от действительности.

Наоборот, благодаря обобщенности образа она однозначно представляет главные признаки предмета, по которым ребенок и определяет главные ее сначала с помощью взрослого, а затем и самостоятельно.

Например, взрослые предлагают угостить собачку. Дети с удовольствием кормят собачку, у которого ярко обозначен только рот, который хорошо вмещает «бублик» - колечко. Или кладут на «кроватьку» - кирпичик предложенную плоскую куклу, которая не соскальзывает на пол.

Постоянно игра все более обогащается сюжетно-отобразительными действиями. Дети повторяют хорошо усвоенные способы игровых действий (расчесывание, кормление), особенно в подсказывающей ситуации рядом с куклой лежит расческа, стоит чашка). Действуют с предметами – орудиями. Используют в игре игрушки - заместители: цветные шарики – «конфеты»,

Колечки – «бублики» вазочке. Особый интерес представляют действия детей с воображаемыми предметами, названными словом: взрослый показывает пустую ладонь и говорит: «Возьми у меня «яблоко!» или «Угости куклу «конфетой!»

Однако в самостоятельной игре дети постоянно ориентируются на взрослого, ждут его одобрения, подсказки, участия. Педагогам необходимо путем косвенных приемов руководства игрой ставить детей перед необходимостью самостоятельно оперировать все более обобщенными игровыми действиями. Так, давая установку: «Кукла растрепана», – побуждать ребенка «расческа» – кирпичиком (приготовленным заранее) причесывать куклу; «кукле жарко» – прикладывать ко лбу «козырек» – кирпичик. А также

побуждать ребенка к действиям с воображаемыми предметами: при установке; «кукла хочет есть» – с пустой ладони покормить ее воображаемыми предметами (названными словом) – «яблоком».

Педагоги должны знать как можно больше игровых ситуаций, доступных ребенку в раннем возрасте, так как их смена помогает ставить перед детьми новые игровые задачи. Например:

- Кукла Ляля есть хочет, надо покормить!
- Грязная куклолка, надо помыть руки.
- Уложить – устала, спать хочет.

Сюжетом для игры может стать любая бытовая ситуация: осмотр врача, смена белья, занятия, обед, рассматривание книжки или событий за окном.

Необходимо учитывать педагогам, что перенос действий с одной игрушки на другую на этом этапе продолжает затруднять детей. Так, покормив куклу, ребенок не делает этого с собачкой, кошечкой, или научившись куклу катать, эти действия не может применить к каждой игрушке.

Поэтом предлагаемые ситуации с куклой необходимо переносить по аналогии на другие сюжетные игрушки. А также для обогащения игры действиями в одних случаях педагоги должны до прихода детей добавить дополнительный предмет в знакомую сюжетную ситуацию или по ходу игры предложить новую игрушку. В других случаях внести известную по теме сюжетную игрушку, но с более реалистическими признаками, с дополнительными деталями, которые будут стимулировать новые действия (куклу с распущенными волосами ребенок расчесывает, куклу в пальто раздевает, башмачки снимает, бантик на собачке развязывает и т. д).

Главное, на этапе появления сюжетно-отобразительных игровых действий утвердить в поведении ребенка 2 принципа:

1) сделай с игрушкой то, что делаешь сам (пьешь «сок» - попой белочку, птичку, глотаешь витамины и им дай, ложишься спать и их уложи, к обеду готовишься и их усаживай);

2) сделай с любой игрушкой то, что делаешь с этой (кормишь зайчика, покорми собачку, лошадку: даешь конфету слонику, дай и лисичке, и собачке).

Для осуществления этих принципов необходимо использовать наиболее удачный прием в работе с детьми – вопрос. Вопрос должен быть обращен к каждому ребенку индивидуально, пробуждать ребенка к действию, соответствующему заданной ситуации. Причем, вопрос необходимо задавать детям в косвенной формулировке. Например: «Дети, идите сок пить! А ты с мишкой пришел? Ну, и его попой» «Кто не боится горлышко показать? А у куклы ты смотрел (а) горлышко? Она не болеет?» Или: «Ты куколку укладывал (а)? А зайчик не хочет спать? Вот и мишка спать хочет, даже зевает!»

С 1 г. 9 месяцев усложнение игры осуществляется 2-мя путями:

1) увеличивается набор игровых сюжетов и действий с одной игрушкой в произвольной последовательности (ее дети возят, кормят, купают, угощают, развлекают);

2) игровые действия обрастают логическими деталями за счет подготовительных действий и вытекающих из него последующих. Ребенок переходит к воспроизведению в игре логически связанных элементов сюжета (цепочка действий), при кормлении игрушки дети сначала наливают суп, затем кормят, после кормления игрушка кивает, «говорит спасибо».

При этом все чаще используются предметы - заместители и воображаемые предметы:

– Ребенок купает куклу, намыливая кубиком - «мылом», сажает ее на маленький кубик – «стульчик» за большой кубик - «стол», кормит ее «пирожками - кирпичиками и «бубликами» -

колечками или воображаемыми «конфетами» (фактически отсутствующими в руке, но названными взрослым).

– Гладит «утюгом» - кубиком платье.

– Одевает кукле на голову «шляпу» - колечко или жестом показывает и одевает воображаемую «шляпу», названную взрослым.

На этом этапе педагоги должны как можно чаще прибегать к косвенным приемам руководства:

– игровые задания формулировать менее конкретно («кукла устала», «ежик голодный»),

– предлагать детям условные игрушки с одновременным включением и реалистических игрушек с большим количеством деталей, вызывающих новые игровые действия,

Важно в повседневной практике использовать в комплексе основные элементы формирования игры. Комплексный метод руководства игрой включает взаимосвязанные компоненты: ознакомление с окружающим в активной деятельности детей; обучающие игры; организацию предметно-игровой среды. Плановое обогащение практического опыта осуществляется в повседневной жизни и во время занятий, где дети рассматривают, обследуют безопасные предметы обихода. При этом педагоги должны подчеркивать основные свойства предметов, показывать, как действовать с ними кратко выделяя словами их назначение (чашка – пить, кровать – спать). Таким образом, взрослый расширяет запас понимаемых слов, формирует активный словарь, обогащает в быту, на прогулке, на занятиях при просмотре книг и телепередач, практический опыт каждого ребенка.

Демонстрируя различные игровые действия, взрослый должен учить переводить реальный опыт ребенка в игровой условный план.

В реальной жизни кормление, укладывание спать и другие действия были связаны с огромным количеством эмоциональных деталей и сопровождающих слов: улыбка матери, ласковые слова, стол, посуда, стул, передник и т.д.

В игре кормление выглядит как простое движение ложкой ко рту куклы, а укладывание как похлопывание, убаюкивание. Только отбрасывая детали, упрощая и обобщая можно перевести реальное действие в игровой план. Для этого педагог, предварительно, рассматривает игрушки вместе с ребенком, после чего формулирует игровую задачу. Так, обращаясь к игрушке, говорит о ней ласково, участливо («Жарко Ляле!». «Она пить хочет пить, дадим Ляле водички!»). Важно, чтобы педагог показывал и называл игровые действия, направленные на решение игровой задачи, осуществлял их вместе с детьми и предлагал ребенку самому их выполнять.

Организация предметно - игровой среды и активизирующее общение взрослого с ребенком по ходу ее со стороны взрослых должно заключаться в своевременном изменении игровой среды, подборе игрушек и игрового материала, который активизирует в памяти ребенка недавние впечатления. Игровой материал важно представить детям с учетом разной степени обобщенности образа. Игра формируется более успешно, если игрушки вводятся в нее постепенно (условная игрушка, более реалистическая и игрушка - заместитель).

Таким образом, игра детей второго года включает два взаимосвязанных вида: предметную и сюжетно-отобразительную игру.

До 1 г. 4-х мес. – 1 г. 6 мес., пока активная речь ребенка бедна, преобладает предметная, ознакомительная игра. Руководить ею, обогащать ее можно через занятия по развитию действий с предметами и в повседневном общении, показывая способы раскрытия свойств предметов, переноса действий в другие условия, игровое использование предмета и изменение его значения.

По мере развития речи у детей в дальнейшем появляются сюжетно-отобразительные игровые действия. На этом этапе надо утверждать 2 принципа в поведении ребенка:

– сделай с игрушкой то, что делаешь сам (сам пьешь напиток, сам ешь конфету, угости, покорми мишку);

– сделай с любой игрушкой то, что делаешь с этой (уложил спать мишку, уложи и куклу, собачку, кошечку).

Для осуществления этих принципов педагоги должны знать как можно больше игровых ситуаций, доступных детям этого возраста и включать в игровую ситуацию поочередно как можно больше игрушек.

С 1 г. 9 мес. Усложнение игры осуществляется через увеличение набора игровых сюжетов и действий с одной игрушкой в произвольной последовательности (куклы укладывают спать, купают, водят гулять). Особое внимание надо уделять обогащению игровых действий, логически связанных деталями, воспроизведению в игре таких элементов сюжета, какие предшествуют игровому действию или следуют за ним, т.е. цепочке действий (купая куклу: намыливают кубиком-«мылом», обливают водой, вытирают, хвалят, что не плакала).

На этом этапе педагоги должны более активно прибегать к совместным играм с детьми и косвенным методам руководства:

– ставить игровую задачу в косвенной формулировке, т.е. менее конкретно (кукла Ляля хочет спать, зайчик проголодался),

– вносить сюжетные игрушки, но с более реалистическими признаками, с дополнительными деталями, которые стимулируют новые действия (на пальчиках куклы «стричь» ногти, на волосы надевать бант),

– чаще вводить игрушки-заместители и действия с воображаемыми предметами.

Таким образом, как подчеркивает Н. Н. Палагина, дети 2го года жизни начинают моделировать действительность (действия), упрощать их, видоизменять. Применяют в предметной игре и отображительных действиях имеющийся материал и условия,

обеспечивающие обогащение игры (совместные действия с взрослыми, косвенное руководство игрой со стороны взрослого).

Литература

1. Палагина Н. Н. Механизмы развития воображения. М. 1994г.
2. Палагина Н. Н. Воображение у самого истока. М: МПСИ, 1997. гл. III
3. Палагина Н. Н, Бабахина О.В. Гулакова Н.А. Игровое обучение малышей. Б, 2020 г.
4. Зворыгина Е. В. Развитие сюжетно-отобразительной игры. М, 1992 г.
5. Новоселова С. Л. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста. М. Просвещение, 1985 г.
6. Усенко Л. В. Обогащение игрового опыта детей 2 – 3 годов жизни посредством занятий: автореф.дис..канд.пед. наук / Л.В. Усенко. Б, 1993 г.
7. Усенко Л. В. Игра на основе занятий. М. 1993 г.
8. Усенко Л. В. Материнская школа Бишкек 2002 г.
9. Усенко Л. В. Мониторинг нервно-психического и физического развития детей дошкольного возраста Б. 2005г.
10. Усенко Л. В., Сейдекулова К. С. Базисная (общеразвивающая) программа воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста. Бишкек, 2016 г.
11. Усенко Л. В., Сейдекулова К. С. Базисная (общеразвивающая) программа краткосрочной подготовки детей 6 – 7 лет к школе. Бишкек, 2014 г.

РОЛЬ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В СТАНОВЛЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л. В. Хатамова

Кыргызстан, Бишкек, Эколого – экономический лицей № 65

Аннотация. Младший школьный возраст – важный этап для обнаружения и развития творческого потенциала, это тот возраст, когда закладываются основные линии творческой и образовательной базы, психологическая основа эффективной деятельности, формируется база ценностей, качеств, способностей, потребностей личности, лежащих в основе ее творческого чувства к действительности. Стремление младшего школьника к творчеству, потребность в культуре, духовной деятельности зарождаются и развиваются постепенно, в процессе личностного становления. У младших школьников каждая из способностей выступает, главным образом, своей положительной стороной, и это неповторимое своеобразие данного возраста.

Ключевые слова: творческий потенциал, интеллект, креативность, творческие способности, младший школьный возраст.

Annotation. A midchildhood is the important stage for a discovery and development of creative potential, it is that age, when the mainlines of creative and educational base, psychological basis of effective activity, are inlaid, the base of values, qualities, capabilities, necessities of personality, being the basis of her creative sense to reality, is formed. Aspiring of junior schoolboy to work, requirement in a culture, spiritual activity are conceived and develop gradually, in the process of the personality becoming. For junior schoolchildren each of capabilities comes forward, mainly, by the positive side, and this unique originality of this age.

Keywords: creative potential, talent, intellect, creative abilities, primary school age.

Развитие творчества в детском возрасте, по мнению Н.Н. Палагиной, начинается с развития воображения, фантазирования, которые выступают и как процесс познавательный и глубоко личностный. Это проявляется в мотивах фантазирования и в порождаемых им новообразованиях. «Бескорыстие» воображения на ранних стадиях, преобладание «образов для себя» без социально значимой цели показывает, что главным мотивом является мотив получения новых впечатлений. Однако новые образы создаются собственными действиями ребенка и радуют не только новизной, но и переживанием собственного успеха. Создание новых образов в игровой деятельности является началом развития творческого процесса [1, с.85].

Конечно, творчество является культурно-историческим феноменом, имеющим и психологический аспект: личностный и процессуальный. Оно предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной и оригинальностью как образы, возникающие у ребенка. «С субъективной точки зрения творчество определяется самим процессом творчества, даже, если конечный продукт не обладает необходимой социальной ценностью и новизной (продукт нов для данного субъекта)» [2, с.126].

Роль творческого потенциала в развитии младшего школьника и дальнейшем становлении человек актуальна на сегодняшний день. Изменения, происходящие в новом веке во всех сферах современной жизни, ставят перед нами необходимость в содействии максимального выявления творческих сторон личности младшего школьника, учитывая его индивидуальность. Именно в младшем школьном возрасте через особенности образовательной

среды закладывается преимущественно творческий характер учебно-познавательной деятельности.

Понятие творческого потенциала в современной философской антропологии определяется как комплекс свойств личности, которые определяют возможность и пределы его роли в трудовой деятельности.

Справочная литература определяет понятие «потенциальность», как «наличные силы, которые могут быть пущены в ход, использованы», как «совокупность имеющихся средств, возможностей в какой-либо области» или «необходимых для чего-нибудь».

В словаре С.И. Ожегова творчество определяется как «создание новых *по замыслу* культурных и материальных ценностей».

Ряд исследователей (Я.А. Пономарев, Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, С.Л. Рубинштейн и др.) понимают под творческим потенциалом личности определенный уровень психических возможностей личности, ее внутренней энергии, направленной на ее творческое самовыражение и самоутверждение.

Как отмечает Д.Б. Богоявленская, в «научной литературе широко распространено определение творчества не по процессуальной стороне – механизму, а по результату – продукту (созданию нового)» [3, с.4]. Математик Р. Гут (2007) считает, что: «Творчество (процесс творчества) есть продуктивная мыслительная деятельность, приносящая нетривиальный (качественно новый, неочевидный) результат» [4, с. 131].

Проблема развития творческого потенциала младших школьников изучалась в неотрыве от развития творческих способностей детей, т.е. компонентов (интеллектуальных, литературных, художественных, музыкальных), их творческой активности, одаренности, креативности личности. В отечественной психологии этот вопрос рассматривали Г. С. Альтшуллер, Л. С. Выготский, И. П. Волков, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, Б. М. Теплов, Д. Б. Эльконин, В. С. Юркевич и др., а в западной психологии –

Дж. Гауэн, Дж. Гилфорд, К. Тейлор, П. Торренс, Ф. Джексон, Р. Стернберг, Дж. Рензулли и др.

В многочисленных источниках называются следующие составляющие творческого потенциала: исключительная сила; математические способности; находчивость, изобретательность; познавательные способности; честность, прямота, непосредственность; стремление к обладанию фактами; стремление к обладанию принципами (закономерностями); стремление к открытиям; информационные способности и др. [5].

На сегодняшний день литературе нет трудов, в которых бы давался обзор творческого потенциала в его целостности, социальный и социально-психологический механизмы формирования, развития и реализации творческого потенциала, конкретные требования и индивидуальные условия. Но, уже известны многочисленные внутренние и внешние факторы, которые характеризуют творческий потенциал и темпы творческого формирования индивида. На первую позицию сюда выходят индивидуально – типологические особенности личности и особенности интеллекта. Ф. Гальтон доказал, что средовые условия развития оказываются решающими для уровня интеллектуального развития детей, а генетические факторы влияют на распределение детей по интеллекту (чем выше интеллект биологической матери, тем выше интеллект ребенка) [6]. Проведенное Л. Терменом (1916) исследование показало, что высокий уровень интеллекта в школьном возрасте, сохраняется на протяжении всей жизни, он не может дать гарантий в будущих достижениях: еще ни один человек с высоким уровнем интеллекта не внес весомого вклада в науку, искусство или политику, никто из них не оставил свое имя в истории своей страны или хотя бы в выбранной им сфере деятельности (Terman, Oden, 1947; 1959). Высокий интеллект является предпосылкой, но не гарантией экстраординарных достижений. Возможно быть интеллектуалом и не стать

творцом [7]. Высокий уровень IQ (170 и выше) у детей не способствует формированию творческой личности [8].

Проявление интеллекта отмечают по: а) пониманию и структурированию исходной информации, б) постановке задачи, в) поиску и конструированию решений, г) прогнозированию решений (разработке замыслов решения), гипотез.

Динамику (скоростные показатели) решений и творческой деятельности в целом наиболее исчерпывающе будут определять следующие основные типы: а) медленный, б) быстрый, в) сверхбыстрый [9].

Все интеллектуальные способности можно считать творческими, но в первую очередь – это способность к дивергентному мышлению (от лат. *divergens* – расходящийся в разные стороны. Умение замечать одновременно несколько, иногда противоположных друг другу решений или способов решения задач).

Проявление творческого поиска можно представить по следующим признакам: а) реконструктивное творчество, б) комбинаторное творчество, в) творчество через аналогии [10].

Проведенные исследования младших школьников показали, что обучение в школе-гимназии в большей степени, чем в общеобразовательной школе направленно на нахождение необычного, нестандартного решения задачи. Гимназисты проявляют большую оригинальность мышления, при этом они более психологически скованны, боятся что-либо сделать неправильно. (У детей ярко выражена тенденция избегания неудач) [11]. Ведущее место в детерминации творческого поведения выступает мотивация, ценности, личностные черты (Д. Б. Богоявленская). Эту мысль отлично иллюстрируют эксперименты Ю.Д. Бабаевой, которая модифицировала методику Дж. Гилфорда, по которой, испытуемый должен придумать за определенное количество времени как можно больше оригинальных математических задач, и ввела в ход эксперимента игровой персонаж, который отвергал не интересные

на его взгляд задачи. Подобное условие резко повысило мотивацию испытуемых (младших школьников), продуктивность и оригинальность их ответов. Смысл задачи для испытуемых изменился, приобрел игровой характер, что позволило вести себя более свободно и спонтанно. Из этого следует сделать вывод, что необходимо использовать мотивы креативности (творчесткости), побуждающие детей к творчеству в их реальной жизнедеятельности [12, с. 220].

В плане эмоционального реагирования в осуществлении деятельности, увлеченности можно выделить 3 вида: а) вдохновенный (иногда эйфорический), б) уверенный, в) сомневающийся [13].

Исследователи Воллах, Коган (1965) исследуя креативность и интеллект младших школьников выявили, что *дети, обладающие высоким уровнем интеллекта и высокой креативностью*, уверены в своих способностях, с хорошей самооценкой. Они отличались внутренней свободой и при этом высоким самоконтролем. Если диктует ситуация, способны вести себя как взрослые. Демонстрируя огромное любопытство ко всему новому и необычному, они очень предприимчивы, но при этом легко адаптируются к социальным требованиям своего окружения, сохраняя при этом индивидуальную независимость суждений и действий.

Дети с высоким уровнем интеллекта и низким уровнем креативности. Для таких детей школьный успех выражаются наивысшей оценкой – к чему и направлены все их усилия. Такие дети тяжело воспринимают неуспех, испытывают страх перед неудачей. Боятся рисковать, выступать на публику. Эти дети скупы в проявлении эмоций, осторожны и стараются держаться по дальше от сверстников. Имеют мало близких друзей. Стремятся оправдывать ожидания окружающих.

Дети, обладающие низким уровнем интеллекта, но высоким уровнем креативности, часто становятся «изгоями». Им тяжело адаптироваться к школьным требованиям, часто занимаются

необычным хобби, где можно в непринужденной обстановке могут проявить свою креативность. Такие дети очень тревожны, неуверенные в себе, иногда страдают «комплексом неполноценности». Не редко учителя отзываются о них, как тупых, невнимательных, которые с неохотой выполняют обыденные задания и им трудно сосредоточиться.

Дети с низким уровнем интеллекта и творческих способностей достаточно легко адаптируются, держатся в «средняках» и удовлетворены своим положением. У них хорошая самооценка, они коммуникабельны, пассивны в учебе, эту категорию детей школа привлекает своей вне учебной деятельностью (общением и т.д.) [14].

Для развития ребенка как творческой личности, недостаточно убрать «барьеры» и снять контроль сознания, необходим позитивный образец творческого поведения [15].

Творческий потенциал личности – это относительно устойчивая система, такое качество человека, которое характеризует его устремленность в будущее. Возможности любого человека всегда богаче, чем этого требует какой-либо определенный вид деятельности.

Исследователи в области творчества (А.М. Матюшкин, Н.С. Лейтес, В.Н. Дружинин, Г.М. Романцев, Е.В. Ткаченко, А.И. Савенков и др.) считают первостепенным накоплением творческого опыта младших школьников как чувствительный срок для развития творческого потенциала [16]. Данный возраст отличается активностью протекания всех процессов. Это важный этап для обнаружения и развития творческого потенциала, это тот возраст, когда закладываются основные линии творческой и образовательной базы, психологическая основа эффективной деятельности, формируется база ценностей, качеств, способностей, потребностей личности, лежащих в основе ее творческого чувства к действительности [17].

Стремление младшего школьника к творчеству, потребность в культуре, духовной деятельности зарождаются и развиваются постепенно, в процессе личностного становления [18]. Так

же, необходимо в педагогической практике использовать мотивы креативности, побуждающие детей к творчеству в их реальной жизнедеятельности.

Литература

1. Палагина Н.Н. Воображение у самого истока. Психологические механизмы формирования // Ребенок в этнической культуре: Юбилейный сборник / под ред. В.П. Ивановой. 2-е изд. доп. Бишкек: КРСУ, 2019. С.27 – 133.
2. Учебный словарь и персоналии по возрастной и педагогической психологии /автор.-составители В.П. Иванова, Н.Н. Палагина. 2-е изд., доп. Бишкек: КРСУ. 2019.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. М.: Академия, 2002.
4. Выготский Л.С. Издательство: М.: Просвещение ,1991. 93 с.: ил. / Психол. очерк: Кн. для учителя. 3-е изд.
5. Исследования по психологии научного творчества в США. М., 1966.
6. Гальтон Ф. Наследственность таланта, её законы и последствия / Пер. с англ. СПб, 1875. 299 с.
7. Серёжникова Р.К., Смачная О.Ю. Актуализация творческого потенциала личности как результат субъектной активности студента-будущего педагога // Профессиональное образование в современном мире. Всероссийский научный журнал. 2015. №1 (16). С.193 – 203.
8. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: ИП. 1976.
9. Кульчицкая Е. И., Моляко В. А. Психологические вопросы выявления одаренности. Киев, 1992.
10. Матюшкин А. М., Сиск Д. А. Одаренные дети // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 88 – 97.

-
-
11. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: Учеб. Пособие/ под ред. А. М. Матюшкина. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «Модек», 2004. 192с.
 12. Моляко В. А. Процесс творческой деятельности // Материалы Вторых международных Костюковских чтений. Киев, 1994.
 13. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.
 14. Лейтес Н. С. Бывают выдающиеся дети // Семья и школа. 1980, №3.
 15. Кэрол Тэкэкс. Одаренные дети / Кэрол Тэкэкс; пер. с англ.общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. М.: Прогресс, 1991.
 16. *Байер О.* Одаренные и талантливые дети: состояние проблемы и направления исследований // Общественные науки за рубежом. Серия Наукведение, 1988. № 1.
 17. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007.
 18. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. М., 2009.

ОСОБЕННОСТИ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ В СТРУКТУРЕ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ СОМАТИЧЕСКОГО БОЛЬНОГО

А. А. Чазова

Кыргызстан, Бишкек, КГУ им. И. Арабаева

Аннотация. Представлено исследование локуса контроля над средой у трех нозологических групп больных: онкологические, венерические и дерматологические. Показано влияние экстернальной и интернальной направленности личности больного на внутреннюю картину болезни и особенности проявления копинг-поведения.

Ключевые слова: локус контроля, экстернальная направленность личности, интернальная направленность личности, копинг-поведение, внутренняя картина болезни, соматический больной.

Annotation. The study of locus of control of three nosological groups (oncologic, venereal and dermatologic patients) is represented. The influence of external/internal peculiarity on the internal picture of disease and coping-behavior is indicated.

Keywords: locus of control, external peculiarity of personality, internal peculiarity of personality, coping-behavior, internal picture of disease, somatic patient

Трудно переоценить значение локуса контроля над средой в процессе преодоления болезни. Являясь важной личностной характеристикой, локус контроля определяет особенности межличностного взаимодействия в диаде «врач-больной», способствует поддержанию здоровья и формированию здорового образа жизни.

Личности с развитым интернальным локусом контроля более внимательны, имеют больше потенциальных возможностей избежать неприятных результатов, имеют более высокий уровень потребности в достижении, позитивную Я-концепцию, высокий уровень социального интереса и высокие показатели самоактуализации, более продуктивны в своих мечтах по сравнению с лицами, имеющими экстернальный локус контроля. Последние в своих мечтах более ориентированы на прошлое и в меньшей степени на будущее. Проявление интернального локуса контроля в процессе преодоления стресса снижает риск формирования саморазрушающегося поведения [1].

Встречаясь с фрустрирующими сложными ситуациями, лица, имеющие экстернальный локус контроля, переживают наибольшую степень тревоги, враждебности и агрессии, менее эффективны в совладании с жизненными стрессами из-за возникающей тревоги и пониженного настроения. Они демонстрируют чувство беспомощности при решении сложной задачи вслед за решением простой [2], а также хуже используют возможности информационного контроля над средой, чем личности с интернальным локусом контроля.

В специальных исследованиях показано, что низкий уровень локуса контроля в сфере здоровья и болезни является одним из факторов высокой интенсивности проявления декомпенсации у больных сахарным диабетом [3] и хронической сердечной недостаточности [4], предрасполагает к нарушениям лечебного режима больными при лечении гемодиализом [5], повышает уровень тревожных проявлений у больных с ишемической болезнью сердца [6]. Следовательно, изучение у соматического больного такого базисного копинг-ресурса как субъективный контроль над средой позволяет определить сферы, наиболее требующие психокоррекционных и психотерапевтических мероприятий в процессе преодоления болезни.

Нами было проведено исследование субъективного контроля над средой у 159 больных (52 онкологических, 57 венерических и 50 дерматологических больных). Выбор данных нозологических групп определился особенностями течения болезни и выраженной специфичностью реагирования на заболевание. Хроническое течение болезни онкологических больных, проблематичность реальных перспектив на выздоровление, выраженность психической дезадаптации усугубляют тяжесть заболевания. Проблема психологического преодоления болезни для них наиболее актуальна, так как определяет успешность лечения. Эффективность лечения и перспективы на выздоровление у венерических больных, негативно оцениваемых микросоциальным окружением вследствие болезни, во многом зависят от проблем-преодолевающего поведения на начальном этапе заболевания. Конструктивность их поведения существенно определяется необходимостью преодоления негативного отношения окружающих. Дерматологические больные занимают относительно промежуточное положение, заболевание которых также сопровождается пролонгированным психоэмоциональным напряжением, но без витальной угрозы для жизни и отрицательного эмоционального отношения со стороны общества. Для изучения личностного контроля над средой была использована методика определения субъективного контроля (вариант А, предназначенный для исследовательских целей) [7].

Как показывают данные, локус контроля у обследованных нами больных в основном имеет тенденцию к экстернальной локализации. Это относится как к генерализированному показателю, так и к показателям практически по всем ситуативным компонентам. В целом, в результате исследования получены данные, подтверждающие влияние личностного контроля над средой на эффективность преодоления болезни. В частности, развитость интернального локуса контроля у больных над значимыми для них ситуациями, чувство собственной ответственности за свои

действия и результаты предопределяли выбор активной копинг-стратегии разрешения проблем. Больные стремились в своем поведении осуществлять поиск всех возможных решений, прежде чем что-либо предпринять, тщательно взвешивали возможности выбора, полностью сосредотачивались на решении проблемы и старались тщательно планировать свои действия. Кроме того, онкологические больные, имеющие развитое чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, как правило, редко использовали пассивную копинг-стратегию избегания.

Более активное и частое использование копинг-стратегии поиска социальной поддержки было характерно для экстерналистски ориентированных больных. Это можно объяснить тем, что больные за счет поддержки референтных для них лиц стараются компенсировать свою неспособность самостоятельно контролировать развитие значимых ситуаций и умение адекватно понимать связи между своими действиями и значимыми событиями. Иначе говоря, социальная поддержка выступает компенсаторным механизмом экстерналистской направленности локуса контроля. Данные экспериментально подтверждают положение, что болезнь есть проявление комплекса компенсаторно-адаптационных реакций организма, а не только адаптации к новым условиям [8]. Именно обсуждение ситуации с другими, помощь и сочувствие помогают таким больным справляться с проблемными и стрессовыми ситуациями, возникающими в процессе лечения. Это уже само по себе имеет весьма позитивное значение и заслуживает особого внимания в терапевтическом процессе. При этом, у экстерналистски ориентированных онкологических больных стремление к поиску социальной поддержки было более выражено, чем у кожно-венерических, что можно объяснить спецификой заболевания, особенностями течения болезни и психологической реакцией окружающих на нее. Однако при организации психотерапевтических, психокоррекционных и

реабилитационных мероприятий следует иметь в виду, что далеко не каждый больной может самостоятельно выработать для себя адекватную систему психологической компенсации.

Таким образом, в процессе психотерапевтической работы с больными, имеющими низкие показатели субъективного контроля, особо целесообразно развивать у них позитивное восприятие социальной поддержки и копинг-стратегию ее поиска. Последнее, в свою очередь, требует и соответствующего развития социально-поддерживающей сети больных. Как справедливо отмечает Н.Н. Палагина, создание собственной среды общения является могущественным фактором развития личности [9]. Следовательно, активизация собственной среды общения в системе межличностного взаимодействия «больной–родственники больного», «больной–друзья», «больной–медицинский персонал» будет способствовать более эффективному преодолению болезни.

Следует обратить особое внимание на особенности проявления локуса контроля в такой сфере как здоровье и болезнь. Именно интернальность в данной сфере составляет прогностически благоприятную основу для проведения необходимых психотерапевтических и реабилитационных мероприятий и определяет способ и возможный механизм их реализации. Интернальная направленность в отношении к здоровью и болезни является важным фактором, определяющим развитие у больного собственной ответственности за состояние своего здоровья, активность и инициативность в проведении терапевтических мероприятий, стремление получать необходимый объем информации о течении болезни, возможных осложнениях и путях сохранения имеющегося уровня здоровья.

Сравнительное исследование интернально и экстернально ориентированных больных показало, что структурный компонент локуса контроля в отношении к здоровью и болезни оказывает определенное влияние на формирование типов реагирования больного на заболевание. Тенденция к экстернальной направленности

существенно предопределяет и социально-психологическую дезадаптацию больного в связи с заболеванием. У больных с интернальной направленностью выявлена меньшая выраженность дезадаптивных типов реагирования на болезнь и чаще наблюдается гармонический тип. Последний имеет значимое место в структуре внутренней картины болезни, поскольку отражает стремление больного к активному содействию лечению и трезвой оценки своего состояния без склонности как преувеличивать, так и недооценивать тяжесть заболевания. Таким образом, экстернальная тенденция в сфере здоровья и болезни является прогностически неблагоприятным фактором при формировании паттернов отношения к болезни. Следовательно, данный структурный компонент локуса контроля необходимо рассматривать как психотерапевтическую «мишень» для формирования адекватного типа реагирования на заболевание в процессе развития у больного адаптивного высокофункционального копинг-поведения, направленного на преодоления болезни.

Литература

1. Kelly K., Cheung F. M., Sing R., Becher M. A. Chronic self-destructiveness and locus of control in cross cultural perspective. // *J. of Social Psychology*. 1985. v. 126. № 5. P. 573 – 577.
2. Lefcourt H. M. Locus of control. New York: Earlbaum, 1982
3. Кошанская А. Г. Взаимосвязи психологических и клинических характеристик у больных сахарным диабетом II типа при различных вариантах его течения: дисс...канд. психол.наук. СПб, 2007. 161 с.
4. Михайлова Т. В. Психологические факторы в декомпенсации хронической сердечной недостаточности: дисс...канд. психол.наук. СПб, 2006. 201 с.
5. Васильева И. А. Качество жизни больных при лечении гемодиализом: биологические и психосоциальные факторы,

-
-
- методы оценки и подходы к коррекции: дисс...докт.психол.наук. СПб, 2010. 401 с.
6. Гуреева И. Л. Психологические особенности пациентов с ишемической болезнью сердца, предрасположенных к паническим атакам: дисс...канд. психол.наук. СПб, 2009. 197 с.
 7. Бажин Е. Ф., Голькина Е. А., Эткинд А. М. Опросник уровня субъективного контроля (УСК). М.: Смысл, 1993. 16 с.
 8. Коцюбинский А. П. Об адаптации психически больных (уточнение основных понятий) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. 1996. № 1-2. С. 203 – 212.
 9. Палагина Н. Н. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие для вузов. М.: Московский психолого-социал. ин-т, 2005. 288 с.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ВЗРОСЛОСТИ

И. Н. Чжен, Е. А. Островская

Кыргызстан, Бишкек, КРСУ им. Б.Н. Ельцина

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей мотивации достижения в разные периоды взрослости. Мотивация достижения и ее уровень ранее практически не изучались на разных этапах взрослости. Мотивация достижения проявляется в стремлении индивида приложить усилия и достичь наилучших возможных результатов в той области, которую он считает важной или значимой. Представленные результаты экспериментального исследования позволили выявить, что уровень мотивации, готовности к риску, а также мотивы достижения по-разному выражены у представителей разных возрастных групп.

Ключевые понятия: мотивация достижения, взрослость, готовность к риску.

Annotation. The article is devoted to the study of the characteristics of achievement motivation in different periods of adulthood. Achievement motivation and its level have practically not been studied earlier at different stages of adulthood. Motivation for achievement is manifested in the desire of the individual to make efforts and achieve the best possible results in the area that he considers important or significant. The presented results of the experimental study made it possible to reveal that the level of motivation, willingness to take risks, as well as the motives for achievement are differently expressed in representatives of different age groups.

Keywords: achievement motivation, adulthood, willingness to take risks.

Проблема мотивации достижения изучается в трудах многих как отечественных (А.Н. Леонтьев, В.Г. Авсеев, И.А. Васильева, М.Ш. Магомед-Эминов, Ю.М. Орлов, В.К. Вилюнас, Л.И. Божович, А.М. Прихожан, Л.М. Семенов, В.С. Собкин, Т.В. Корнилова и др.), так и зарубежных ученых (Дж. Атkinson, А.Г. Лидерс, Х. Хекхаузен, и др.). Проблему периода взрослости, с другой стороны, рассматривали К.А. Абульханова-Славская, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Ю. Н.Клюткин., Б. Ливехуд, К.Н. Поливанова, А.А. Реан и другие. Однако, обилие литературы по данным проблемам сопровождается и разнообразием точек зрения, что заставляет некоторых психологов говорить о практической неразрешимости проблемы.

Более того, в настоящее время, в эпоху социальных перемен и кризисов, сложные условия жизни требуют, чтобы человек сделал правильный выбор линии жизни, которая помогает сохранить целостность внутреннего мира и достичь самореализации в будущем.

В нашем исследовании мы рассмотрим качественные характеристики мотивации достижения и их динамику в период зрелости, сочетая структурный и динамический подходы.

Цель исследования – изучить психологические особенности мотивации достижения цели людей в период взрослости.

Гипотезой исследования явилось предположение о том, что при переходе из одной возрастной группы взрослости в другую степень мотивации достижения и ее мотивы изменяются: представители ранней взрослости имеют большую степень мотивации, чем представители других групп, они также в большей степени готовы к риску. В ранней и средней взрослости людьми движет желание достичь успеха, заработать больше денег, устроить свою карьеру, в период поздней взрослости и предпенсионного возраста фокус смещается в сторону семьи и близких.

Мотивация связана с мотивами, потребностями, мировоззрением, опытом, характеристиками самооценки человека, его личностными качествами и состояниями, знанием о мире (Иванников В. А., 1985). Мотивация – это сложный, противоречивый, непрерывный и диалогический процесс, представляющий сложную социально-психологическую формацию. Это субъективно-объективный, личностно-социальный процесс внутренних и внешних изменений (Полякова И. П., 2003).

Х. Хекхаузен отмечает, что основные действия и намерения всегда обусловлены только внутренне. По его мнению, мотивация – это «процесс выбора между различными возможными действиями, процесс, регулирующий, направляющий действие на достижение специфических для данного мотива целевых состояний и поддерживающий эту направленность» (Хекхаузен Х., 2001).

Н. С. Пряжников определяет сложный процесс определения поведения и мышления человека, его мотивации к конкретному поведению и деятельности под влиянием межличностных и внешних факторов (Пряжников Н. С., 1996);

Таким образом, мотив человека – это и потребность, и цель, и намерение, и импульс, и черта личности, которая определяет поведение человека. Обычно сочетание мотивов определяет поведение человека. В целом мотивы связаны друг с другом в отношении их влияния на поведение человека. Гибкость мотивационной сферы представлена множеством способов, с помощью которых может быть удовлетворена одна и та же человеческая потребность, т.е. количество возможных и реально существующих вариантов его удовлетворения (Немов Р. С., 2014).

Несмотря на разнообразие подходов, под мотивацией большинство авторов понимает систему побуждений, вызывающих активность организма, определяющих ориентацию поведения и деятельности человека, а также совокупность сознательных и бессознательных факторов, побуждающих человека выполнять

конкретные действия и определяющих их ориентацию и цели (Петровский А. В., 1998).

Разумеется, каждый автор определяет мотивацию, исходя из своей точки зрения. Однако, в той или иной степени, все определения этого понятия похожи в одном: под мотивацией понимаются активные движущие силы, определяющие поведение людей. Поэтому, по нашему мнению, наиболее значимым будет следующее определение: «мотивация – это внутреннее состояние человека, вызванное внешним или внутренним воздействием, связанное с его потребностями, которое активизирует, стимулирует и направляет его действия к цели.» Чем активнее действия человека, тем выше шансы удовлетворить различные потребности, потому что отсутствие чего-либо вызывает у человека состояние дискомфорта (Хекхаузен Х., 2001).

Таким образом, краткий обзор научных исследований показывает, что в психологии не существует единого подхода к определению таких понятий, как «мотив» и «мотивация». Это связано с тем, что авторы занимают разные теоретические позиции и используют эти понятия, наполняя их разным содержанием. Однако все авторы согласны с тем, что мотивация объясняет направленность и устойчивость деятельности, направленной на достижение конкретной цели.

Стоит отметить, что теоретический анализ выявил парадоксальную картину: несмотря на то, что взрослость является самым продолжительным и наиболее продуктивным периодом в жизни человека, исследований, посвященных изучению данного возрастного периода крайне мало. (Сапогова Е.Е., Прихожан А.М., Реан А.А., Поливанова К.)

Выборка. Для проведения экспериментального исследования была сформирована выборка, состоящая из представителей разных возрастных групп, всего 60 человек, из них 38 женщин и 22 мужчины.

В нашем исследовании мы изучали мотивацию достижения в ранней (18 – 30 лет), средней (30 – 45 лет) и поздней взрослости (45 – 55 лет), а также в предпенсионном возрасте (50 – 55 лет для женщин и 55 – 60 лет для мужчин). Участники исследования были отобраны и распределены на группы согласно делению на возрастные периоды взрослости:

- **Группа 1** – люди от 18 до 30 лет – 15 человек;
- **Группа 2** – от 30 до 45 лет – 15 человек;
- **Группа 3** – 45 до 55 лет – 15 человек;
- **Группа 4** – женщины от 50 до 55 лет и мужчины от 55 до от 60 лет – 15 человек.

Это позволило нам проследить динамику мотивации достижения во время прохождения разных периодов взрослости. Взрослость характеризуется достаточно высоким уровнем развития, успешным освоением социальных ролей, самостоятельным прогнозированием своего поведения, отслеживанием результатов и принятием ответственности за них, активной личностной позицией по отношению к миру и поиском смысла жизни гуманистической направленности (Вершловский С.Г., 2013). Главной задачей в период взрослости выступает достижение зрелости, которая включает в себя развитие ответственности, заботы, уважения и приобретение знаний (Порхачева Л.В., Джус К.Я., 2008).

Данная выборка позволит нам выявить различия в степени мотивации достижения. Участники исследования характеризуются разным полом, социальным статусом, видом деятельности, уровнем образования, состоянием здоровья и т. д., в связи с чем, они отбирались случайным методом, который позволит не нарушить внутреннюю валидность эксперимента.

В **авторскую анкету** были включены вопросы, касающиеся демографических данных респондентов, а также направленные на определение степени мотивации и готовности к риску, мотивов и ценностей, ради которых человек стремится достичь чего-либо.

В результате анкетирования, мы выявили, что в исследовании принимали участие 36,7% мужчин и 63,3% женщин, при этом в каждую из четырех возрастных групп входили не менее трех представителей мужского пола. Согласно этническому распределению, в преобладающее большинство оказалось русских (59%) и кыргызов (18,3%), а также татары (11,5%), узбеки (5,6%) и турки (5,6%).

Большинство респондентов 2, 3 и 4 групп состоят в брачных узах и отношениях в целом (62,8%), а также разведены (22,2%) и свободны (15%). Из них у 55,2% есть хотя бы 1 ребенок, а у 44,8% детей нет. В 1 же группе большинство респондентов не состоят в браке (48,8%), в отношениях состоят 20%, остальные замужем или помолвлены (17,2%) и в разводе (13%).

По уровню образования респонденты разделились на тех, кто имеет высшее (30,2%) и среднее специальное (около 21,3%), у 32,5% незаконченное высшее, большинство из них относятся к группе 1 и в данный момент обучаются в высшем учебном заведении. Таким образом, 52,7% респондентов из группы 1 учатся, остальные работают (27,3%) и находятся в декретном отпуске (20%). Среди представителей 2, 3, 4 групп большинство работает (63%), другие занимаются работой по дому и уходом за детьми (33,3%).

Один из вопросов был направлен на установление значимости ценностных ориентаций представителей разных возрастных групп. Из рисунка 1 видно, что для людей возраста 18 – 30 лет высокооплачиваемая работа и образование являются важными ценностями, в то время как духовные ценности их несильно интересуют. Семья для данной группы тоже не играет особо важную роль, но с возрастом становится все важнее, достигая пика в предпенсионный период. Это можно объяснить тем, что чем взрослее человек, тем больше он начинает заботиться и думать о своей семье и близких, они начинают играть очень важную роль в жизни человека, в то время как в ранней и средней взрослости люди

больше заботятся о приобретении хорошей и высокооплачиваемой профессии, работе и социальном статусе. Интересно заметить, что важность именно высокооплачиваемой работы остается равноценно значимой на протяжении всей жизни.

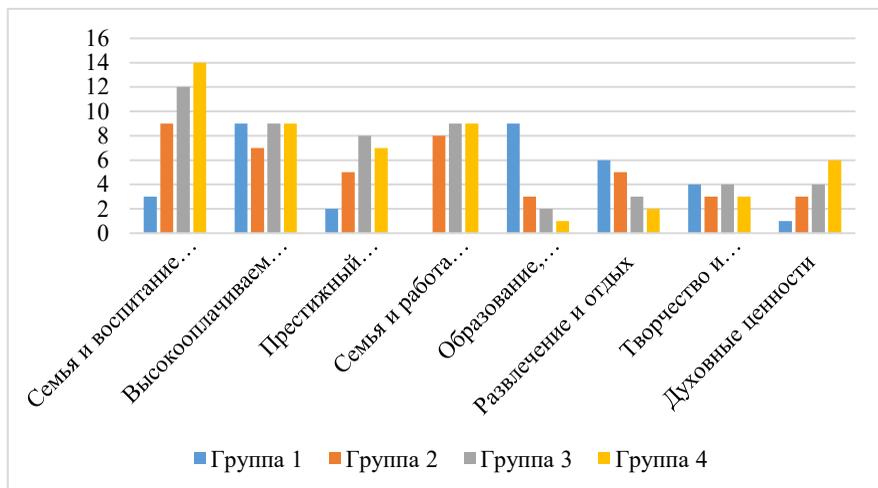


Рис. 1 Данные, полученные при анализе вопроса о ценностных ориентациях в четырех группах

Данные результаты исследования объясняются тем, что деньги играют важную роль в жизни современного человека, понятие «с милым рай и в шалаше» отходит на задний план, когда приходится думать о здоровье, социальном и материальном благополучии, обеспечении себя, своей семьи и детей, а также отдыхе. Духовные ценности оказываются важными для представителей 4 группы, в то время как образование и саморазвитие отходят на задний план.

Следующие два вопроса были направлены на выяснение степени удовлетворенности работой, учебой и положением в обществе. В целом, результаты анкетирования показали, что взрослые люди удовлетворены своей работой (75%) и социальным

положением (53%). Так как сфера профессиональной деятельности и учебы оказалась важной для представителей всех этапов взрослости, рассмотрим ее более подробно (рис. 2).

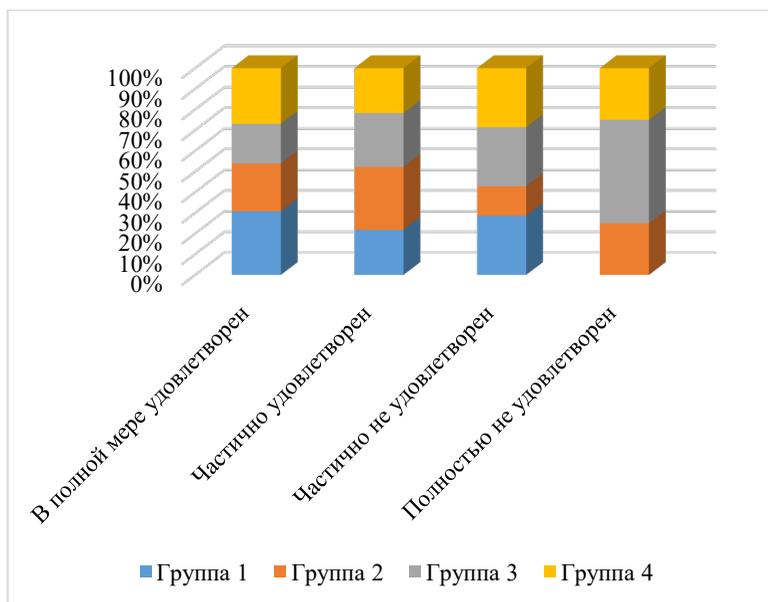


Рис. 2 Данные, полученные при анализе вопроса об удовлетворенности работой / учебой в четырех группах

Представители первой группы больше всех удовлетворены своим выбором, это объясняется тем, что человек находится в самом начале карьерного пути, полон желания работать по своей профессии. Однако, со временем их выбор оценивается более реалистично и люди начинают видеть минусы своего рабочего положения, ежедневная рутина приедается, этот момент совпадает с кризисом среднего возраста, когда человек хочет поменять что-то в своей жизни, чаще всего этим и становится место работы или даже профессия. С другой стороны, некоторые становятся более

мотивированными и желают достичь большего в своей компании и профессии.

Так как социальный статус оказался наиболее важным для представителей 3 группы (53,3%), рассмотрим удовлетворенность этой сферой у данной группы подробнее. Мы видим (рис. 3), что 25% людей возраста 45 – 50 лет удовлетворены своим положением в обществе в полной мере, 44% частично не удовлетворены, в то время как всего 12% респондентов полностью не удовлетворены своим социальным положением.

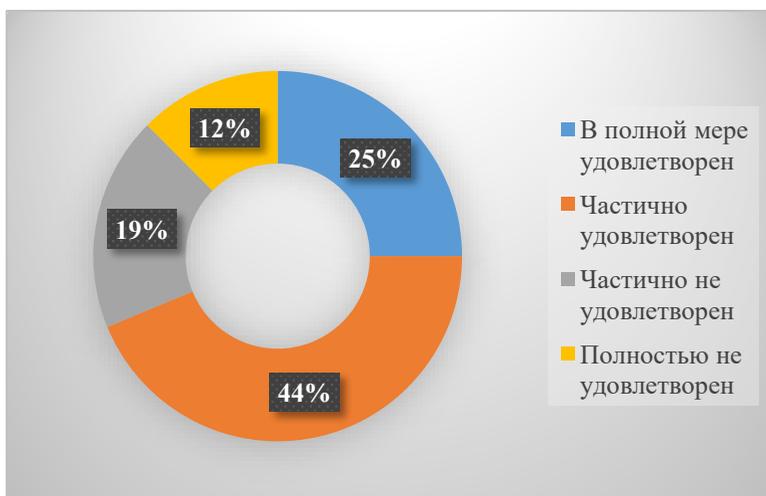


Рис. 3 Данные, полученные при анализе вопроса об удовлетворенности положением обществе в группе 3

Следующие три вопроса посвящены целям, их постановке, достижениям и неудачам в достижении. Меньше всех составляют планы и ставят цели люди возраста 18-30 лет (33,3%) (рис.4). Большинство представителей ранней и поздней взрослости планируют свой день заранее (53,3%). 46,6% респондентов

предпенсионного возраста составляют планы на каждый день, а 20% на год или пять лет.

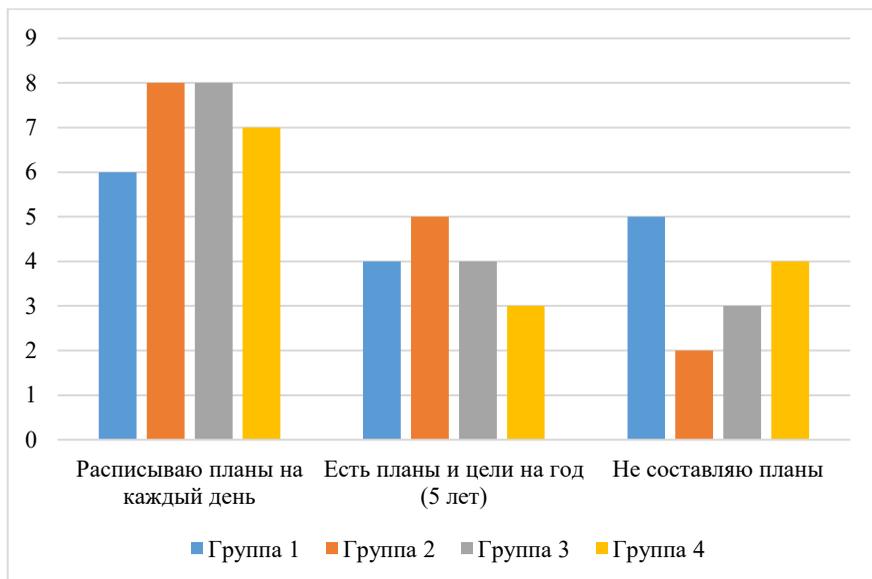


Рис. 4 Данные, полученные при анализе вопроса о составлении планов и целей на будущее в четырех группах

В то же время, далеко не все добиваются своих целей (рис.5). Так, только 58,8% из всех респондентов ответили, что всегда или в большинстве случаев достигают своих целей и выполняют свои планы. По мнению 10%, их замыслы не сбываются никогда. Среди основных причин неудач для всех возрастных групп оказались:

- нехватка времени (53,3%),
- недостаток мотивации (46,6%),
- лень, прокрастинация (33,3%),
- занижение ценности цели (10%),
- неуверенность в своих силах (20%).

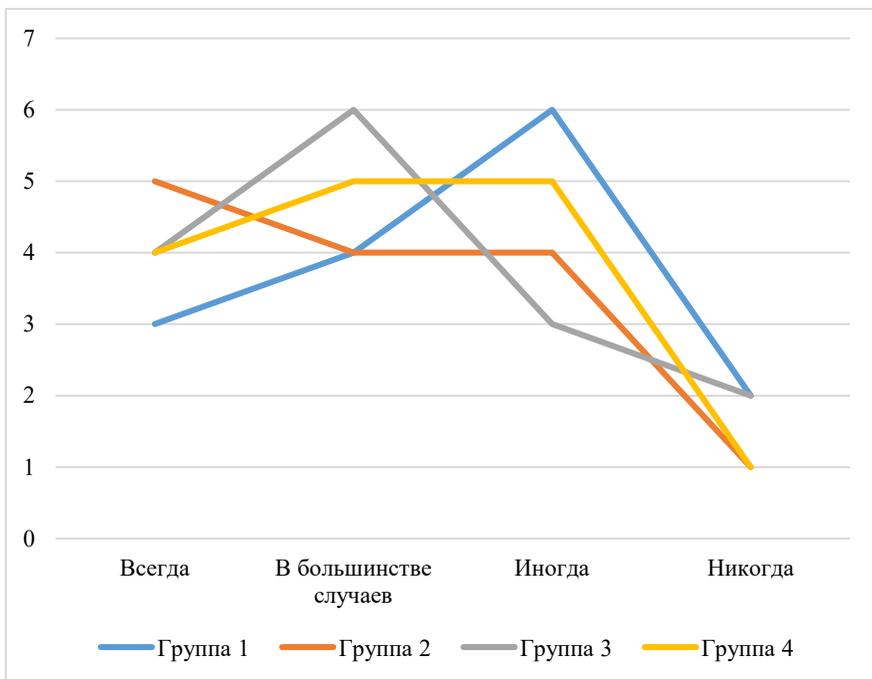


Рис. 5 Данные, полученные при анализе вопроса о достижении целей в четырех группах

На основе анкетирования мы выяснили, что больше всего постоянный недостаток мотивации испытывают представители первой группы (58%). В то время как респонденты остальных групп жалуются на отсутствие мотивации лишь иногда, в зависимости от важности цели или действия. Всего 5% всех участников исследования ответили, что никогда не испытывают недостатка мотивации. Среди основных мотиваторов оказались:

- семья и друзья (30%),
- деньги (25%),
- обязательства (18,3%),
- мнение окружающих (15%).

Семья и друзья являются главным мотиватором для представителей всех групп, но, в большей степени, для людей возраста 45 – 55 лет (40%) (рис.6). Также, одной из движущих сил являются деньги, в особенности для респондентов ранней зрелости (33,3%). Обязательства являются важной причиной для выполнения действий в равной степени для всех представителей зрелости (18,3%). В то время как мнение окружающих оказывает большое влияние на людей возраста 45-65 лет (10%).

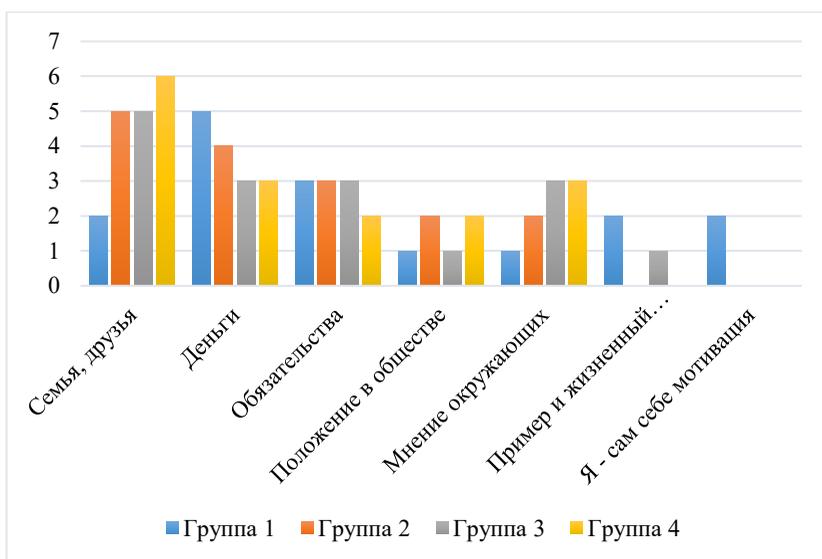


Рис. 6 Данные, полученные при анализе вопроса о том, что мотивирует на достижение цели в четырех группах

Как известно, уровень мотивации достижения тесно связан со степенью готовностью к риску, поэтому в нашу анкету был включен вопрос о причине смены места жительства или места работы. Основными причинами для группы 1 служат: желание открыть свое дело (24%), более высокая заработная плата (21,6%) и более интересная работа (13,5%) (рис.7).

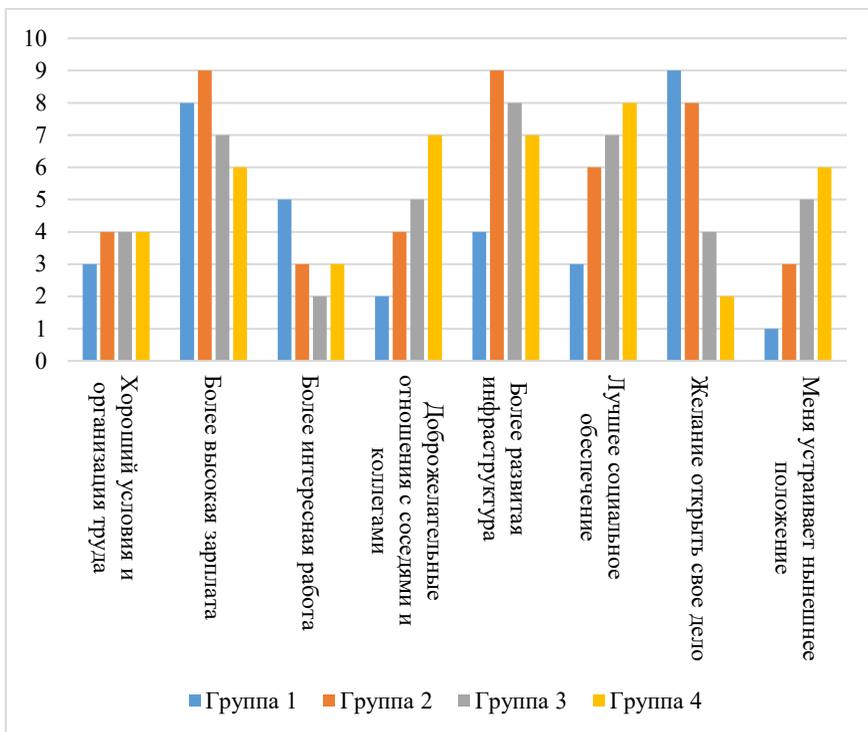


Рис. 7 Данные, полученные при анализе вопроса о причинах смены места жительства или работы в четырех группах

Для группы 2 главными причинами являются: более высокая заработная плата (24%), более развитая инфраструктура (24%) и желание открыть собственный бизнес (21,6%). Респонденты третьей группы отмечают более высокую заработную плату (19%), более развитую инфраструктуру (21%) и лучшее социальное обеспечение (19%) как основные причины переезда или смены организации. Люди предпенсионного возраста меньше всех подвержены желанию смены привычного образа жизни, подтолкнуть к этому

их могут только лучшее социальное обеспечение (21%), более развитая инфраструктура (18%) и доброжелательные соседи и коллеги (18%). Из всего этого следует вывод, что причины риска для разных этапов взрослости хоть и схожи в некоторых пунктах, но все равно смещаются. Из респондентов всех групп, люди предпенсионного возраста более всех удовлетворены своим нынешним положением (16,2%), меньше всех – взрослые люди возраста 18 – 30 лет (2,7%).

В последнем вопросе авторской анкеты респондентам предлагалось из предложенных ценностей выбрать не более 10 особенно важных для них. Данные таблицы 1 подтверждают все приведенные выше результаты исследования, показывая, что семейные и дружеские отношения, высокая заработная плата, положение в обществе, здоровье и образование являются самыми важными сферами для респондентов всех возрастных групп. Социальная активность (32,4), справедливость (39,3) и независимость (41,9) более важны для представителей ранней взрослости, в то время как ориентированность на правила (32) и стабильность (27,33) для людей предпенсионного возраста и поздней взрослости. Ориентированность на успех важна для всех, но конкурентность и соревновательность в большей степени заставляют стремиться к чему-то респондентов первой группы (30), в меньше степени – четвертой группы (20,33).

Таблица 1 – Ответы на вопросы авторской анкеты
в четырех группах (%)

Ценности, важные для представителей групп	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4
Семья, дети	10	28,2	29,4	32,4
Дружеские отношения	39,3	20,3	20,3	20,1

Решительность, способность принимать решения	28,2	39,3	16	16,5
Здоровье	15	28	27	30
Уважение прав и личности	32,4	29,4	28,2	10
Ориентированность на дости-	28,2	39,3	16,5	16
Социальная активность	32,4	29,2	28,4	10
Справедливость	39,3	20,3	20,1	20,3
Требовательность	12	16,3	31,7	40
Готовность взять ответственность на себя	10,6	28,4	29,6	32,4
Возможность профессионального роста	39,3	25,5	25,5	9,7
Высокая заработная плата	27,3	27,3	25,1	20,3
Безопасность	16,5	28,2	29,3	26
Гибкость в работе и жизни	37,7	23,7	20,6	18
Независимость	41,9	20,1	17	21
Удовлетворенность жизнью	16,5	18,2	28	29,3
Хорошее положение в обществе	16,33	20,33	30,33	34
Ориентированность на правила	10,6	28,4	30	32
Саморазвитие и самообразование	32,4	29,2	28,4	10
Стабильность	20,33	25,33	27	27,33
Духовный рост	18	23,7	20,6	37,7
Конкурентность, соревновательность	30	25,33	25,33	20,33

Данные, полученные с помощью авторской анкеты, позволяют сделать вывод, что уровень мотивации достижения, как и мотивы, причины совершения действий, меняются на протяжении жизни. Для представителей ранней взрослости мотивирующими факторами являются деньги, образование, возможность карьерного роста или открытия бизнеса. Со временем акцент с профессионального роста смещается в сторону семьи и социального положения, хотя деньги играют важную роль для респондентов всех групп. Люди возраста 18 – 30 лет более склонны к риску и смене места жительства и работы, чем их старшие соплеменники. В основном, взрослые оптимистично отзываются о выполнении целей и планов. Однако одной из основных причин неудач является именно недостаток мотивации достижения.

Методика диагностики степени готовности к риску Шуберта показывает готовность респондента рисковать и насколько этот риск является целесообразным и необходимым. Методика Шуберта используется вместе с методикой Элерса для лучшего понимания мотивации. Это связано с тем, что люди с высокой степенью мотивации стараются избегать риска, в то время как индивидуальности с низким уровнем мотивации к успеху предпочитают большой уровень риска. С другой стороны, те, кто сильно мотивирован на успех и имеют высокую степень готовности к риску, реже попадают в несчастные случаи. Исследования также показали, что люди с умеренно сильной мотивацией к успеху предпочитают средний уровень риска.

Результаты исследования показывают, что степень готовности к риску неуклонно уменьшается с ходом жизни: склонными к большому риску (**27,80, $p \leq 0,05$**) оказались представители группы 1 (18 – 30 лет), в то время как представители группы 4 (50 – 60 лет), в среднем, стараются избегать риска (**2,80, $p \leq 0,05$**) (табл.2).

Таблица 2 – Средние показатели методики диагностики степени готовности к риску Шуберта

Шкала отношений групп	Среднее значение (n=15)	Стандартн. отклонен	t	p
1	27,80	5,199	1,342	00,05
2	18,00	4,243	1,095	00,05
3	12,00	7,606	4,989	0,05
4	2,80	4,989	9,438	0,05
Всего (n=60)	15,15	10,694	7,200	00,05

Для большей наглядности приводим степень готовности к риску для каждой из возрастных групп, учитывая следующую шкалу результатов: меньше -30 баллов – слишком осторожен, от -10 до +10 – среднее значение, от +10 до +20 баллов – склонность к риску, больше +20 баллов – склонность к безудержному риску.

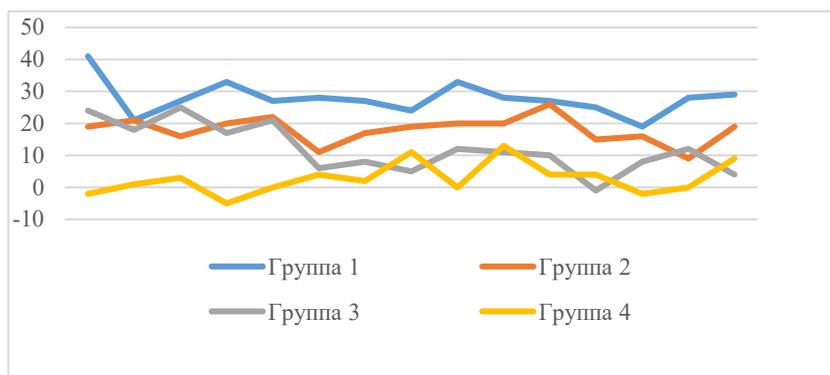


Рис. 8 Средние показатели по шкалам методики диагностики степени готовности к риску Шуберта с учетом возрастных групп

Лишь некоторые индивидуальные показатели соотносятся по степени готовности к риску, причем, чем старше человек, тем степень готовности ниже, а точек общности больше (рис.8). Ни у одного из представителей групп не была диагностирована чрезмерная осторожность, в то время как практически у всех респондентов возраста 18 – 30 лет выявлена склонность к безудержному риску. Полученные данные подтверждают результаты исследований, действительно, в этом возрасте человек познает себя, свою природу, набирается опыта, ищет свое место в жизни, в связи с чем и идет часто на риск. С другой стороны, у представителей второй, третьей и четвертой групп уже имеются семьи, работа, социальные отношения и статус, из-за страха потери которых степень риска и падает.

Достаточно высокий уровень показателя F-критерия Фишера (**156,2**) также, как и критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок, позволяет нам отклонить нулевую гипотезу (H_0) о том, что степень готовности к риску является одинаковой для разных возрастных категорий и заключить, что наша гипотеза о различиях в показателях среди представителей разных этапов взрослости является верной.

Таким образом, степень готовности к риску уменьшается в течение жизни. Люди возраста 18-30 лет более склонны к риску, иногда даже очень большому, чем представители других групп. Респонденты возраста 50-60 лет стараются избегать риска в большинстве ситуаций.

Литература

1. Вершловский, С. Г. Взрослость как категория андрогогики [Текст]/ С.Г. Вершловский // Вопросы образования. 2013, №2. С. 258 – 296.

-
-
2. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека [Текст]/ В. К. Вилюнас. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 285 с.
 3. Кроник А. А. Психологический возраст личности [Текст]/ А. А. Кроник, Е. И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. 16-31 с.
 4. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения [Текст]/ Х. Хекхаузен. СПб.: Речь, 2001. 256 с.
 5. Полякова, И. П. Роль ценностей в процессе мотивации: Дис. ... канд. филос. наук. М, 2003. 163 с.
 6. Порхачева, Л. В., Джус К.Я. Особенности развития личности в период ранней взрослости [Текст] / Л. В. Порхачева, К. Я. Джус // Современные проблемы психологии личности: теория и практика. Изд-во «ПИ РАО», 2008.

КОНФЛИКТЫ И ПУТИ УРЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

А. Б. Эрмекбаева

Кыргызстан, Бишкек, профессиональный колледж КНУ им. Ж. Баласагына

Аннотация. В статье рассматривается разное понимание конфликта и педагогический конфликт. Психологи исследуют конфликты в различных видах человеческой деятельности и сферах отношений. Педагогический конфликт можно рассматривать как возникающую в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форму проявления обострившихся субъектно-субъектных противоречий, вызывающих чаще всего у них отрицательный эмоциональный фон общения.

Ключевые слова: конфликт, педагогический конфликт, урегулирования.

Annotation. The article considers a different understanding of conflict and pedagogical conflict. Psychologist study conflicts in various types of human activity and areas of relationships. A pedagogical conflict can be considered as a form of manifestation of aggravated subjective- subjective contradictions arising as a result of professional and interpersonal interaction between participants in the educational process which most often causes them to have a negative emotional background of communication.

Keywords: conflict, pedagogical conflict, settlement.

Конфликт - весьма сложное социальное и психологическое явление, успешность изучения которого во многом зависит от

качества исходных методологических и теоретических предпосылок, используемых методов. Прежде всего необходимо максимально четко определить содержание, которое мы вкладываем в понятие «конфликт», обозначив тем самым границы предметной области конфликтологии. Наиболее распространены два подхода к пониманию конфликта. При одном из них конфликт определяется как столкновение сторон, мнений, сил, т. е. весьма широко. При таком подходе конфликты возможны и в неживой природе. Понятия «конфликт» и «противоречие» фактически становятся сопоставимыми по объему. Другой подход заключается в понимании конфликта как столкновения противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов, или субъектов взаимодействия. Здесь предполагается, что субъектом конфликтного взаимодействия может быть либо отдельный человек, либо люди и группы людей [1, 80].

Г. Зиммель рассматривал конфликт как своего рода «защитный клапан», высвобождающий накопленное чувство враждебности, которое, не будь этой отдушины, может «взорвать» отношения между соперниками. Вслед за Г. Зиммелем и Л. Козер полагал, что социально контролируемый конфликт дает выход человеческой агрессивности, «очищает воздух» и позволяет участникам возобновить нормальные отношения. Больше того, он считал, что именно с этим связана проблема, «которая играет центральную роль в теории конфликта: проблема функционирования институтов, канализирующих враждебные чувства, предотвращающих проекцию этих чувств на непосредственный объект враждебности и тем самым способствующих сохранению социальной системы» [5, с.132].

А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов пришли к выводу об отсутствии сложившегося общепризнанного понимания конфликта. Они проанализировали 52 определения конфликта и предложили следующее: «Под конфликтом понимается наиболее острый

способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями» [2, с. 75].

Педагогические конфликты очень разнообразны и могут быть типологизированы на различных основаниях. По рангу участников конфликты делят на вертикальные, горизонтальные и смешанные. Ранг или статус участника конфликта определяется относительным уровнем его возможностей по реализации своих целей в конфликте. Горизонтальные конфликты происходят между людьми, равных статусов, вертикальные – между людьми, находящимися в непосредственном подчинении один от другого. В смешанных конфликтах, как правило, присутствуют обе составляющие.

Конфликт между учащимся и учителем (воспитанником и воспитателем, мастером и стажером, студентом и преподавателем, родителем и ребенком), безусловно, имеет вертикальную направленность. Отношения между этими субъектами никогда не бывают и не могут быть абсолютно равными по причине возрастных различий, неодинаковости жизненного опыта, асимметричности социальных ролей, непосредственной подчиненности и зависимости одних субъектов образования от других. Вертикальные отношения наиболее конфликтогенны, что определяет высокую потенциальную конфликтность сферы образования» [7, с. 55].

Длительное время в теории и практике конфликтологии конфликты в педагогическом процессе оценивались односторонне, как нежелательное явление, как показатель слабости руководства группой, вплоть до признания того факта, что руководитель, воспитатель недостаточно требователен, а учащийся имеет ошибочную линию поведения.

По мнению А.И. Щербакова, характер взаимоотношений учителя и учащихся находится в прямой зависимости от

положительных или отрицательных качеств личности учителя. С целью определения наиболее характерных качеств хорошего и плохого учителя был проведен опрос студентов 1-го курса пединститута. Ставилось два вопроса: 1. Представьте себе самого лучшего и любимого учителя и ответьте, почему он самый лучший? 2. Представьте себе самого плохого и нелюбимого учителя и ответьте, почему он самый плохой? Автор получил 228 ответов. Оказалось, что среди положительных качеств хорошего учителя студенты подчеркивают знание предмета (98,8 %), ясность мысли и четкость изложения (100 %), интерес к предмету и жизни класса (88,7 %), а также особенности личности учителя – его организованность (92 %), требовательность (94,3 %), правдивость (73,7 %), общительность (64,6 %). У самого плохого учителя, в первую очередь, подчеркивается плохое знание предмета (97,8 %), формальное отношение к работе и отсутствие интереса к ученикам (82 %), а также унижение достоинства ученика (86,4 %) [3].

Педагогическому взаимодействию свойственна определенная динамика развития, обусловленная внутренними (субъективными) и внешними (объективными) причинами. Таким образом, к объективным предпосылкам относятся условия и обстоятельства, в которых скрыты реальные объективные противоречия, являющиеся источниками конфликтной ситуации. Субъективные предпосылки конфликта связаны с индивидуальными особенностями людей, имеющих свои специфические интересы и цели деятельности, черты характера и психологические качества, потребности и мотивы деятельности.

Объективные и субъективные предпосылки конфликтов находятся в динамическом взаимодействии. Причем объективные предпосылки могут влиять на конфликтную ситуацию в большей мере, чем субъективные. Однако при этом и те и другие сохраняют свою относительную автономность. Объективные и субъективные предпосылки конфликтов могут существовать длительный период

времени, создавая конфликтную ситуацию. Однако это не значит, что конфликтная ситуация обязательно перерастет в конфликт. Известно немало примеров, когда конфликтная ситуация приобретает затяжной характер и никогда не приводит к открытому столкновению сторон. Взаимодействие объективных и субъективных предпосылок является ключевым для понимания условий возникновения педагогических конфликтов. Конфликт возникает в тех случаях, когда стечение объективных условий и достаточно высокая активность субъективного фактора приводят к прямому столкновению сторон. Отсюда следует, что основными признаками конфликтной ситуации являются: 1. Наличие объективных предпосылок конфликта, обычно в форме объективных противоречий, столкновения интересов. 2. Активность субъективного фактора, индивидов и социальных групп, осознающих свои интересы, цели и полных решимости их достигнуть. Каждая конкретная конфликтная ситуация имеет огромное множество конфликтных признаков - явных и скрытых, в большей или в меньшей степени значимых. Выявление специфических признаков конфликтной ситуации в педагогическом процессе является важным условием предупреждения конфликта, поскольку позволяет принять превентивные меры по устранению или сглаживанию объективных противоречий или нейтрализовать активность субъективных факторов. Предпочтительнее, безусловно, первый путь, однако иногда рекомендуется использовать и второй способ. Это необходимо сделать, например, в тех случаях, когда разрешить противоречие не удастся, а сам конфликт, если он произойдет, будет иметь разрушительные последствия для противоборствующих сторон или для окружающих» [3, с. 120 – 121].

Педагогический конфликт как разновидность социальных конфликтов анализируется в средовом аспекте, т. е. сферой его протекания является образовательная среда, образовательный процесс. Педагогический конфликт рассматривают как возникающую

в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форму проявления обострившихся субъект-субъектных противоречий, создающих отрицательный эмоциональный фон общения, предполагающую перевод столкновения сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин. Причинами возникновения любого конфликта являются противоречия, которые испытывает личность при взаимодействии в социуме. В образовательном пространстве такими противоречиями могут являться:

- с позиции педагога: неудовлетворенность выбранной профессией; повышенная ответственность за качество образования; ответственность за жизнь и здоровье учащихся; неудовлетворенность потребности в признании, уважении педагога как со стороны учащихся, так и со стороны администрации, педагогического коллектива, родителей; монотонность педагогической деятельности, жесткое планирование и четкое следование ему в рамках данной педагогической системы; использование традиционных форм обучения и оценки;
- с позиции учащегося: наличие возрастных сензитивных периодов, ведущих к изменению поведения, реакций на происходящее; психологические, индивидуальные особенности личности учащегося; неудовлетворенность формами подачи материала; непонимание действий педагога (как следствие отсутствия гендерно-ориентированного подхода в межличностном взаимодействии).

Задача педагогов и членов педагогического коллектива – предотвращать конфликты в рамках учебно-воспитательного процесса, для чего необходимо осознавать причины и условия их возникновения, а также регулярно оценивать состояние педагогической системы в целом» [6, с. 28 – 31].

Сознательное управление конфликтной ситуацией возможно лишь с позиций конструктивного отношения к конфликту, что подразумевает дифференцирование конфликтов на нереалистические (эмоциональные, беспредметные) и реалистические (предметные, деловые). Разрешение конфликта, по мнению ученых - педагогов, психологов, социологов, философов, приводит к развитию личности в целом, поскольку конфликтное противоречие, как и любое другое противоречие, является источником развития. Разрешение конфликта. При возникновении конфликтной ситуации педагогу важно при разговоре с учащимся сохранять спокойный тон, быть терпимым, проявлять сочувствие, соучастие, поддерживать обратную связь, быть лаконичным, немногословным, при обращении строить фразы так, чтобы они вызывали нейтральную или позитивную реакцию со стороны учащегося. Педагогу необходимо знать и отслеживать сигналы, свидетельствующие о зарождении конфликта. В педагогической деятельности особенно важны предупреждение и устранение инцидента, а также анализ конфликтной ситуации. Сам инцидент можно устранить волевым или административным путем («нажимом», «давлением»), тогда как конфликтная ситуация будет сохраняться, принимая затяжную форму и отрицательно влияя на жизнедеятельность педагогического коллектива.». [6, с. 34 – 35]

Педагогическая сфера представляет собой совокупность всех видов целенаправленного формирования личности, а ее сутью является деятельность по передаче и освоению социального опыта. Поэтому именно здесь необходимы благоприятные социально-психологические условия, обеспечивающие душевный комфорт педагогу, ученику и родителям. [1, с. 353]

Литература

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: Учебник для вузов. М.: ЮНИТИ, 2000. 551 с. 80с., 353с.

-
-
2. Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. СПб.: Питер, 2007. 490 с. 75 с.
 3. Леонов Н. И. Конфликтология: Учеб. пособие / Н. И. Леонов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 232 с. Серия «Библиотека психолога» 120 – 121с.
 4. Психология конфликта под ред. Т. И. Короткиной. СПб.: СПб ГУП, 2016. 116 с. 15стр.
 5. Пископель А. А. Конфликтное взаимодействие. Методология и теория. М.: Наследие ММК, 2013. 194 с. 132стр.
 6. Педагогическая конфликтология: учебное пособие / И. А. Курочкина, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2013. 34 – 35с., 229 с.
 7. Мельник Н. Б., Осипова М. В. Педагогическая конфликтология. Учебное пособие Екатеринбург 2007. 212с. 55стр.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ИГРЫ И ИГРОВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Э. Ф. Ярмухамедова

Кыргызстан, Бишкек, КРСУ им. Б.Н. Ельцина

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению роли игры в разных сферах жизни человека. Приведены различные классификации игр.

Ключевые слова: игра, народная игра, социальная игра, компьютерная игра.

Annotation. The article is devoted to the role of the game in different areas of human life. Various classifications of games are given.

Keywords: game, folk game, social game, computer game.

Игра – одна из древнейших форм познания мира.

Различные теории игры не равноценны. Они различаются и теоретическими основаниями, и степенью проработки проблемы.

Выделяют три основных подхода к изучению игры: биологический подход (Г. Спенсер, С. Холл, К. Гросс, З. Фрейд, Ф. Бойтендайк, А. Адлер, К. Бюлер, В. Штерн), культурологический подход (Ф. Шиллер, Й. Хейзинга), психологический подход (В. В. Зеньковский, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин).

Целью данной работы является изучение основных подходов к исследованию игры и игрового поведения, рассмотрение классификаций игр.

Т. П. Авдулова в своей работе «Психология игры: современный подход» приводит сводную таблицу основных подходов

российских и зарубежных авторов к исследованию игры (см. Табл.1) [1].

Таблица 1. Основные подходы к исследованию игры
(по Т.П. Авдуловой)

Общая позиция	Автор и название теории	Игра побуждается	Роль игры в развитии	«Механизм» игры
Биологический подход	Г. Спенсер. «Теория избытка сил»	Внутренним импульсом	Разрядка энергии	Психофизиологические проявления
	С. Холл. «Теория ослабления»	Врожденными филогенетическими атавизмами	Ослабление низших инстинктов	Биогенетический закон
	К. Гросс. «Теория упражнения»	Природным стремлением к саморазвитию	Упражнение психических функций	Подражание, тренировка навыков
	З. Фрейд «Теория влечений»	Стремлением к удовлетворению потребностей	Овладение влечениями и эмоциями	Символическое удовлетворение потребности
	Ф. Бойтендайн «Теория влечения»	Влечением к освобождению и слиянию	Отношения с дифференцированной средой	Особенности динамики поведения молодого организма
	А. Адлер. «Теория компенсации»	Влечением к власти	Преодоление естественной слабости	Замещающее удовлетворение потребностей
	К. Бюлер. «Теория удовольствия»	Функциональным удовольствием	Закрепление форм поведения	Дрессировка излишней пластичности организма

	В. Штерн «Теория конверген- ции»	Особым ин- стинктом игры	Координация ин- стинктов и игры	Преждевре- менное созре- вание потреб- ностей
Культурологический подход	Ф. Шил- лер. «Эстети- ческая теория»	Эстетическим чувством	Духовное развитие	Сознание условности, двойственно- сти, видимо- сти
	Й. Хей- зинга. «Культур- ная тео- рия»	Включенность в общественные отношения	Форма осуществ- ления искусства	Соревнование или показ, драматизация
Психологический подход	В. В. Зень- ковский. «Эмоцио- нальная теория»	Эмоциональ- ными пережи- ваниями	Развитие чувств и фантазии	Активное осмысление социального наследства
	Ж. Пиаже. «Теория двух ми- ров»	Врожденными желаниями	Развитие интел- лекта	Ассимиляция представлений об окружаю- щем
	Л. С. Вы- готский	Обобщенными неопредмечен- ными аффек- тами	Возникновение знаковой системы	Освоение со- циальных от- ношений
	С. Л. Ру- бинштейн	Специфиче- скими моти- вами	Развитие мотива- ционной сферы	Переживание значимых сто- рон действи- тельности
	Д. Б. Эль- конин «Социаль- ная тео- рия»	Общением со взрослыми	Становление выс- ших потребностей	Моделирова- ние социаль- ных отноше- ний

Работа Й. Хейзинга посвящена рассмотрению культурного аспекта игры и описанию Homo Ludens, «человека играющего».

Он выделяет 7 признаков игры:

1. Всякая игра – это свободное действие.
2. Игра противопоставляется «обыденной» или «настоящей» жизни.
3. Игра обособляется от обыденной жизни местом и продолжительностью.
4. Внутри игрового пространства господствует присущий только ему совершенный порядок.
5. Наличие напряжения. В азартных играх и в спортивных состязаниях напряжение доходит до крайней степени.
6. В каждой игре – свои правила.
7. Инобытие и тайна игры [14].

Й. Хейзинга отмечает особую роль социальных игр, которые считал более высокими формами игры (единоборство и состязание в беге, представления и зрелища, танцы и музыка, маскарад и турнир) [14].

Э. Берн представляет игру как серию последовательных дополняющих скрытых транзакций, приводящих к четко определенному предсказуемому исходу. Игры отличаются двумя важнейшими признаками:

1. скрытыми мотивами,
2. наличием «выигрыша», конечного вознаграждения, ради которого ведется игра.

Берн описал 120 игр, которые он распределил по категориям («каталог игр»): бытовые игры; супружеские игры; общественные игры; сексуальные игры; игры преступного мира; игры в приемной врача; хорошие игры [4].

На основе теории игры рассматриваются и традиционные народные игры. При этом С. В. Григорьев, К. О. Монтенегро, Л. Ф. Обухова, А. Н. Фролова и др. изучают народную игру как деятельность. И. Ивич, М. Мид, Й. Хейзинга, Д. Б. Эльконин и др.

представляют традиционную игру как элемент общечеловеческой культуры.

Вопросы о значении народных детских игр, о роли народных игровых традиций как средства педагогического воздействия нашли свое отражение в работах многих исследователей разных отраслей наук: Г. Н. Волкова, М. В. Григорьева, З.-Б. Ф. Контаясте, А. Лукачи, Е. Н. Медынского, Г. Н. Симакова.

О кыргызских народных играх писали Х. Ф. Анаркулов, З. Бектенов, Ю. Мусина, К. Егембердиева, Е. А. Тимофеева, Д. О. Омурзаков, Н. Н. Палагина, М. Р. Рахимова, М. К. Саралаев, С. Токторбаев, Т. Э. Уметов, А. Ч. Какеев и др.

Х. Ф. Анаркулов уделяет внимание подвижным играм и дает их классификацию: пешие игры; игры в беге; игры с прыжками, игры с предметами, для бросания, стрельбы, сбрасывания, попадания; игры на снегу; игры от скуки; игры с попаданием, игры с поднятием и переносом тяжестей; парные игры; трудовые игры; игры, связанные с искусством; словесные игры; верховые игры [3].

К. Егембердиева, Е. А. Тимофеева дают описание 21 народной игры. Игры расписаны по схеме: дидактическая задача, необходимые материалы, правила. В подвижных играх с правилами авторы выделяют: сюжетные игры; игры без сюжета; игры-развлечения, аттракционы; игры-догонялки; игры-соревнования, эстафеты; игры с предметами [3].

С. Токторбаевым наряду с играми кыргызского народа собраны игры других народов. Это в основном современные игры спортивного характера. Автор предлагает следующую классификацию: традиционные игры; умственные игры; верховые игры; подвижные игры; современные спортивные игры [3].

В работе З. Бектенова, Ю. Мусина «Кыргыз элдик оюндары» и Д. О. Омурзакова, М. К. Саралаева «Кыргызские национальные виды спорта и народные игры» основное внимание уделено подвижным играм.

А. Т. Аттокуров в 1993 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему «Подготовка студентов к руководству народными играми в воспитательной работе с учащимися начальных классов (на материале педвузов Республики Кыргызстан)» под руководством доктора педагогических наук, академика Г. Н. Волкова [3].

В диссертационном исследовании А. Аттокурова выделены особенности проведения народной игры. Автор подчеркивает следующие ее отличия:

1. Отсутствие строго ограниченного состава участников, варьирование их количества.
2. Разновозрастной состав, участие на-равных и взрослых и детей в семье.
3. Равноправное участие и мальчиков, и девочек.
4. Демократичность выбора водящих, реальных руководителей игры.
5. Варьирование условий проведения игры: в доме, во дворе, в поле – она возникает везде, где собираются ее участники (дети).

Выделение особенностей проведения народной игры в отличие от других видов игр является ценным вкладом в разработку теории народной игры [3].

В пособии М. Р. Рахимовой, Т. В. Панковой дается описание девяти народных игр для детей дошкольного возраста, в том числе игры интеллектуального характера и на тренировку волевых качеств. Авторы впервые выделяют в особую рубрику интеллектуальные игры [11].

Т. Э. Уметов изучал педагогические условия использования кыргызских народных развивающих игр в дошкольных учреждениях. Им выявлены развивающие возможности кыргызских народных игр, описаны особенности протекания игры в учебно-воспитательном процессе дошкольных учреждений. Перечислены пути приобщения детей к кыргызским народным развивающим

играм. Приведены способы использования кыргызских народных пальчиковых игр в логопедической практике [12].

В результате экспериментальной работы Уметовым были определены условия и приемы приобщения детей к народным развивающим играм. Простого поощрения и даже создания игровой среды как правило бывает недостаточно, проблема приобретает характер возрождения народной игры. Для этого оказывается необходимым:

1. Обучение воспитателей через лекции, семинары-практикумы, деловые игры.
2. Разучивание содержания игры, игровых действий и правил на занятиях или в специальных инструктажах.
3. Смещение роли ведущего воспитателя на детей-партнеров, показ и поощрение парной и групповой игры детей, как на занятии, так и после него.
4. Создание игровой, предметной среды (веревочки, лунки, косточки, альчики, чий и др.) и среды социальной: подчеркнутый интерес к игре со стороны окружающих взрослых, привлечение внимания к ней других детей.
5. Постоянное поощрение игровых действий детей и тактичное напоминание правил в форме «забывчивости» воспитателя или вопросов со стороны сказочного персонажа.
6. Советы поиграть дома с друзьями и родственниками, расспросы о таких играх, поощрения выполнения игровых правил.
7. Организация массовых игр в часы досуга и соревнований по народным играм детей друг с другом и вместе с родителями [12].

Т. Э. Уметов рассмотрел народную педагогику как единую педагогическую систему, определил педагогические компоненты народных игр, описал детские игры народов Средней Азии и

Казахстана: кыргызские, казахские, узбекские, таджикские, туркменские, уйгурские народные игры [13].

Вовлечённость в игру более характерна для детей, подростков, юношей, чем для взрослых.

В основе теорий игры у многих авторов лежат вопросы происхождения и содержания игры в развитии детей.

А. А. Либерман описывает ведущую деятельность современных подростков как игровую (по типу), общественно значимую (по содержанию) и социально-моделирующую (по форме) [2].

Г. М. Авилов описывает особенности ролевой игровой деятельности в период поздней юности [2].

Статья Войсунского А.Е. освящает особенности групповой игровой деятельности в Интернете [6].

А. Ю. Егоров приводит классификацию компьютерных игр:

1. Ролевые компьютерные игры: игры, в которых вы смотрите глазами своего героя; игры, в которых вы смотрите на своего героя со стороны; руководительские игры;

2. Неролевые компьютерные игры: аркады; головоломки; игры на быстроту реакцию и сообразительность; традиционные азартные игры (рулетка, казино и т. д.) [8].

Кандидатская диссертация Демильхановой А. М. посвящена выявлению, описанию и анализу особенностей влияния виртуальной реальности (ролевых компьютерных игр) на образ Я. В работе указаны основные свойства виртуальной реальности, приведена психологическая классификация компьютерных игр. Компьютерные игры рассматриваются как один из способов взаимодействия с виртуальной реальностью [7].

Результаты совместной работы А. А. Брудного и А. М. Демильхановой в области игровой зависимости отражены в книге «Двойники. Психология игры и виртуальная реальность». В ней представлены теоретические подходы к описанию ролевых компьютерных игр. Подробна описана психология геймеров,

увлекающихся ролевыми компьютерными играми. В книге обсуждаются возможности интерпретации значения компьютерных игр с позиций представителей постфрейдистского направления: Ж. Лакана (психоаналитический подход) и К. Г. Юнга (аналитическая психология). В работе показывается, что увлечение компьютерными играми может быть своего рода «психотерапией», которая многим молодым людям позволяет избежать серьезных психических расстройств [5].

В работе Какеева А. Ч. «Игровое познание мира» описаны рассуждения Ч. Т. Айтматова о народных играх кыргызов. Приведены размышления Б. Солтоноева, А. Карасаева, О. Осмонова об этнических играх кыргызов (Ордо, тогуз коргоол, оромпой, думпудок, ак чолмок, анкилдек, уюм тууду, селикинчек, упай и др.). Описаны варианты политических игр [9].

Таким образом, в работе были рассмотрены основные концепции по проблеме игры (З. Фрейд, Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский, др.), виды социальных игр (Й. Хейзинга, Э. Берн), варианты политических игр (А. Ч. Какеев), особенности народных игр (Х. Ф. Анаркулов, А. Т. Аттокуров, Т. В. Панкова, М. Р. Рахимова; Т. Э. Уметов и др.), отличительные черты компьютерных игр (А. Ю. Егоров, А. Е. Войсунский, А. М. Демильханова).

Литература

1. Авдулова Т. П. Психология игры / Т. П. Авдулова. М., 2019. 208 с.
2. Авилов Г. М. Ролевая игровая деятельность в период поздней юности / Г. М. Авилов. Кемерово, 2005. 234 с.
3. Аттокуров А. Т. Подготовка студентов к руководству народными играми в воспитательной работе с учащимися начальных классов (на материале педвузов Республики Кыргызстан): дис. ... канд.пс.наук / А. Т. Аттокуров. Бишкек, 1993.

-
-
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди / Э. Берн. М., 2019. 167 с.
 5. Брудный А. А., Демильханова А. М. Двойники. Психология игры и виртуальная реальность / А. А. Брудный, А. М. Демильханова. Бишкек, 2017. 172 с.
 6. Войскунский А. Е. Групповая игровая деятельность в Интернете / А. Е. Войскунский // Психологический журнал. 1999. №1. С.126 – 132.
 7. Демильханова А. М. Влияние виртуальной реальности на образ Я (на примере ролевых компьютерных игр): дис. ... канд.пс.наук / А. М. Демильханова. Ярославль, 2009.
 8. Егоров А. Ю. Нехимические зависимости / А. Ю. Егоров. СПб., 2007. 190 с.
 9. Какеев А. Ч. Игровое познание мира / А. Ч. Какеев. Бишкек, 2018. 57 с.
 10. Либерман А. А. К вопросу о ведущей деятельности современных подростков / А. А. Либерман // Вопросы психологии. 2005. №4.
 11. Рахимова М. Р., Панкова Т. В., Калдыбаева А. Т. Очерки по истории педагогики / М. Р. Рахимова, Т. В. Панкова, А. Т. Калдыбаева. Бишкек, 1998. 256 с.
 12. Уметов Т. Э. Педагогические условия использования народных развивающих игр в дошкольных учреждениях: дис. ... канд. пед. наук / Т. Э. Уметов. Бишкек, 1995.
 13. Уметов Т. Э. Игры народов Средней Азии и Казахстана / Т. Э. Уметов. М., Воронеж, 2006. 208 с.
 14. Хейзинга Й. Homo Ludens. Статьи по истории культуры. Д. В. Сильвестрова / Й. Хейзинга. М., 1997. 416 с.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ И ПОДРОСТКИ: ПОЗИТИВНЫЕ ЭФФЕКТЫ И НЕГАТИВНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ

Э. Ф. Ярмухамедова

Кыргызстан, Бишкек, КРСУ им. Б.Н. Ельцина

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению позитивных и негативных эффектов от компьютерных игр. Описаны отличительные черты подростков-аддиктов.

Ключевые слова: компьютерная игра, компьютерная зависимость, подростковый возраст.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the positive and negative effects of computer games. The distinctive features of adolescent addicts are described.

Keywords: computer game, computer addiction, teen age

Использование цифровых технологий становится массовым, доступным широким категориям людей различного возраста, социального статуса, профессиональной принадлежности [1].

О.В. Рубцова указывает на своеобразие игровой деятельности, опосредованной цифровыми технологиями и приводит определение компьютерной игры: это игра с использованием изображений, базирующихся на взаимодействии человека с цифровыми устройствами (компьютер, ноутбук, планшет, смартфон и пр.) [9].

Цель работы: рассмотреть позитивные и негативные эффекты от использования компьютерных игр подростками.

Компьютерные игры положительно влияют на академическую успеваемость по таким предметам, как математика, чтение и естественные науки (Corbett A.T., Kebritchi M., Koedinger K.R., Hadley

W., Hirumi A., Lin S., Lepper M., Posso A.). Компьютерные игры выступают как способ активной эмоциональной разрядки (Е.Е. Лысенко, О.К. Тихомиров, Ю.В. Фомичева); развивают творческое мышление (Ю.В. Фомичева); помогают овладеть новыми знаниями, логическими операциями, способами манипулирования с предметами и символами (О.К. Тихомиров) [9].

Негативные последствия от компьютерных игр рассмотрены преимущественно в исследованиях, посвященных детской, подростковой и юношеской аудитории. Например, указывается их отрицательное влияние на физическое здоровье подростка (Д. Д. Бушман, Дж. Б. Фанк, Л. И. Шакирова). В частности, указываются следующие признаки ухудшения здоровья: беспокойный сон, бессонница, боль в кистях рук, сухость, жжение глаз, боли в спине, онемение пальцев рук и пр. [6].

Исследователи отмечают негативные последствия от компьютерных игр на поведение (О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанин, Ю. М. Евстигнеева), отношение к школе и успеваемость (А. Г. Шмелев, С. А. Шапкин), отношение к деньгам (М. С. Иванов). Могут появиться проблемы с вниманием, самоконтролем, агрессией и тревожностью (Carrier L.M., Gentile D., Greenfield S., Rosen L.D.). По мнению А. Е. Войскунского, Л. И. Шакировой отрицательные последствия компьютерных игр затрагивают все уровни психической структуры личности подростка [3; 9].

Патологическое пристрастие к компьютерным играм – компьютерная (игровая) зависимость – является одним из распространенных видов аддикции у подростков.

В качестве основных факторов (причин) возникновения компьютерной зависимости подростков рассматриваются:

1. особенности пубертатного возраста: высокая сензитивность к любым внешним влияниям, перестройка ранее сложившихся психологических структур, изменения в формировании нравственных представлений и социальных установок

-
-
- (А. Ю. Акопов, Я. И. Гишинский, Е. В. Змановская, И. С. Кон, Ц. П. Короленко, А. Е. Личко, Д. И. Фельдштейн);
2. содержание игры, позволяющей удовлетворять определенные потребности в творчестве, в исследовательской деятельности, в достижении, в «зрелищности» (А. Г. Макалатия), в эффекте «вживания» в реалистичную компьютерную игру (П. Мунтян), в наличии собственного (интимного) мира, в который нет доступа посторонним людям; в отсутствии ответственности; возможность самостоятельно принимать любые (в рамках игры) решения, вне зависимости от того, к чему они могут привести;
 3. личностные качества (В. Д. Менделевич, В. В. Шабалина) и др.

В реальной жизни подросткам-аддиктам часто свойственны: тревожность, беспокойство, волнение; депрессия, пониженное настроение; одиночество; недовольство окружающими; недовольство собой; невозможность расслабиться и пр. [6].

Когда они играют в компьютерные игры, то испытывают: эйфорию, радость, облегчение, азарт, расслабление и пр. Если они не играют, то испытывают: беспокойство, раздражительность, чувство дискомфорта, чувство подавленности, ощущение пустоты и пр. [6].

Г. Г. Гагай и Ю. Н. Быкова исследовали взаимосвязь компьютерной зависимости и совладающего поведения подростков. Они выявили и описали механизм возникновения компьютерной зависимости в подростковом возрасте – отношения взаимной положительной обусловленности неконструктивных копинг-стратегий и пристрастия к компьютерным играм [4].

Л. Д. Демина и И. А. Ральникова рассматривают компьютерные игры в роли буферной реальности. Виртуальная реальность опосредует контакт подростка с миром (в том числе социальным миром), выступает как механизм защиты, помогает уйти от неприятностей реальной жизни (различного рода проблем, тревог, комплексов),

используя воображение. Включенность в такую буферную реальность способствует преодолению интрапсихического конфликта, вызванного глубинными причинами (семейные отношения, отношения со сверстниками, внутриличностный конфликт). Виртуальный мир дает свободу действий, свободу выражения мыслей, чувств и эмоций, которые в реальной жизни не всегда возможны. Причиной погружения в виртуальную среду может быть некая психотравмирующая ситуация [5].

М. В. Бредихина в своей кандидатской диссертации изучает вопрос педагогической профилактики игровых зависимостей у подростков в общеобразовательном учреждении [2].

Таким образом, играя в компьютерные игры, подростки получают и позитивные, и негативные последствия.

Компьютерная зависимость, выражающая патологическое пристрастие компьютерным играм, – один из наиболее распространенных видов аддикции у подростков.

В современных подходах к профилактике аддиктивного поведения ставятся следующие задачи: формирование и развитие личной и социальной компетентности (в учебе, в общении со сверстниками и взрослыми, и т.д.), развитие навыков предотвращения и разрешения проблем, саморегуляции и самозащиты.

Литература

1. Богдановская И. М., Иконникова Г. Ю., Королева Н. Н. Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков / И. М. Богдановская, Г. Ю. Иконникова, Н. Н. Королева // Электронный журнал. Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т.7. №1. С.1 – 11.
2. Бредихина М. В. Педагогическая профилактика игровых зависимостей у подростков в общеобразовательном учреждении: Автореф. дис. ... канд. пс. наук /

-
-
- М. В. Бредихина. Нижний Новгород, 2007.
3. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета / А. Е. Войскунский // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 90 – 100.
 4. Гагай Г. Г., Быкова Ю. Н. Компьютерная зависимость подростков как социально-психологическая проблема современности / Г. Г. Гагай, Ю. Н. Быкова. Сургут, 2014. 159 с.
 5. Демина Л. Д., Ральникова И. А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л. Д. Демина, И. А. Ральникова. Барнаул, 2000. 123 с.
 6. Егоров А.Ю. Нехимические зависимости / А.Ю. Егоров. СПб., 2007. 190 с.
 7. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Социодинамическая психиатрия / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. М., 2000. 460 с.
 8. Менделевич В. Д. Психология зависимой личности, или подросток в окружении соблазнов / В. Д. Менделевич. Йошкар-Ола, 2002. 239 с.
 9. Рубцова О. В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (статья вторая) / О. В. Рубцова // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 100 – 108.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абазбекова Чолпон, аспирантка Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева.

Абдыкаимова Светлана Юрьевна, преподаватель кафедры педагогики и психологии Бишкекского Гуманитарного университета им. К. Карасаева.

Адыкулов Афтандил Адыкулович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета им Б.Н. Ельцина.

Асипова Нурбубу Асаналиевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики высшей школы, Кыргызский Национальный университет им. Ж. Баласагына.

Баимбетова Асель Жанибековна, тренер, психолог, гештальт-терапевт, ассистент кафедры психиатрии Кыргызской Государственной Медицинской академии.

Бондарева Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры психологии Национального Университета Узбекистана имени Мирзо Улугбека.

Давыдова Юлия Александровна, старший преподаватель кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б.Н. Ельцина.

Данилова Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, и.о. доцента кафедры психологии Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева.

Джумалиева Джаныл Мусабековна, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева.

Донскова Екатерина Сергеевна, аспирантка кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б.Н. Ельцина.

Дорохова Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б.Н. Ельцина.

Елфутина Любовь Александровна, психолог, сертифицированный гештальт-терапевт, г. Новосибирск, Российская Федерация.

Карамян Мариэтта Хачатуровна, доктор психологических наук, доцент кафедры психологии Национального Университета Узбекистана имени Мирзо Улугбека.

Кененбаева Наскуль Жаныбаевна, магистрантка кафедры психологии Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева.

Кожогелдиева Канышай Мирзакуловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева.

Кравченко Ольга Игоревна, преподаватель кафедры психологии Кыргызского Государственного университета им. И. Арабаева.

Куштарова Малика Акылбековна, студентка 4 курса кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б.Н. Ельцина.

Омуралиева Эркин Карыбаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой технологии дошкольного образования Кыргызского Государственного университета им. И. Арабаева.

Резниченко Валерия, выпускница кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б.Н. Ельцина.

Садовская Анастасия Сергеевна, студентка 4 курса кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б.Н. Ельцина.

Сорока Ирина Юрьевна, педагог-психолог МБДОУ № 16, город Кингисепп, Российская Федерация.

Сулайманова Айгул Ишеналиевна, аспирантка кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б.Н. Ельцина.

Турсуналиева Нурида, аспирантка кафедры психологии Кыргызского Государственного университета им. И. Арабаева.

Убайдуллаева Нигора Баходир-кизи, студентка 4 курса кафедры психологии Филиала Московского Государственного Университета имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте, Узбекистан.

Усенко Лилия Валерьяновна, кандидат педагогических наук доцент, зав. кафедрой ДНШО РИПК и ППР при МОиН КР.

Усманова Эльмира Зиядовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Филиала Московского Государственного Университета имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте, Узбекистан.

Хатамова Лариса Викторовна, психолог в Эколого – экономическом лицее № 65, аспирантка кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б.Н. Ельцина.

Чазова Алла Александровна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Кыргызского Государственного университета им. И. Арабаева.

Чжен Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б.Н. Ельцина.

Эрмекбаева Айдана Батырбековна, преподаватель Профессионального колледжа Кыргызского Национального университета им. Ж. Баласагына, аспирантка кафедры психологии КНУ им. Ж. Баласагына.

Ярмухамедова Эльвира Фаридовна, ст. преподаватель кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б.Н. Ельцина.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Иванова В.П., Дорохова С.В. Нина Николаевна Палагина: путь ученого.....	7
Дорохова С.В. Обзор учебного пособия Н.Н. Палагиной, О.В. Бабахиной, Н.А. Гулаковой «Игровое обучение малышей»	13
Абазбекова Ч. Особенности проявления тревожности у пятиклассников	20
Абдыкаимова С.Ю. Личностная позиция подростка в условиях семейного воспитания	27
Адыкулов А.А. Неосознаваемая установка и принцип опосредованности в работе учителя	34
Асипова Н.А. Поликультурное образование как одна из важных задач профессиональной подготовки современного специалиста	44
Баимбетова А.Ж. Особенности проявления агрессивности студентов: сравнительный аспект	51
Бондарева Е.В. Проблемы оказания психологической помощи семье ребенка с инвалидностью	61
Данилова Т.А. Особенности организации инклюзивного образования в современных условиях	68
Донскова Е.С. Мотивация при дистанционном обучении..	74
Елфугина Л.А. Особенности психологической помощи медицинским работникам в условиях пандемии коронавируса (COVID-19)	80
Карамян М.Х. Экосистемное понимание социальной поддержки как фактора адаптации личности	88

Кененбаева Н.Ж. Психологические особенности младших школьников, посещавших и не посещавших детские учебные заведения	95
Кожогелдиева К.М., Джумалиева Ж.М. Предметные действия как основа психического развития детей	102
Кравченко О.И. Роль семьи в интеллектуальном развитии ребенка	109
Куштарова М.А., Садовская А.С. Особенности внимания в процессе адаптации к дистанционному обучению на фоне пандемии COVID-19.....	116
Омуралиева Э.К. Игровые приемы развития воображения в раннем возрасте на основе народной педагогики Н. Н. Палагиной	128
Резниченко В.А., Давыдова Ю.А. Особенности субъективного переживания одиночества студенческой молодежи в зависимости от личностных факторов	136
Сорока И.Ю. Социальные взаимодействия детей раннего возраста как аспект их социализации	145
Сулайманова А.И. Анализ психолого-педагогических методов коррекции личностных особенностей для развития смысложизненных ориентаций студентов	153
Турсуналиева Н. Особенности развития детей, оставшихся без родительского попечения	162
Убайдуллаева Н.Б., Усманова Э.З. Особенности самооценки и самоотношения женщин раннего взрослого возраста, не вступавших в брак	169
Усенко Л.В. Развитие игровой деятельности детей раннего возраста в онтогенезе	176
Хатамова Л.В. Роль творческого потенциала в становлении младших школьников	188
Чазова А.А. Особенности локуса контроля в структуре копинг-поведения соматического больного	197

Чжен И.Н., Островская Е.А. Особенности мотивации достижения на разных этапах взрослости	204
Эрмекбаева А.Б. Конфликты и пути урегулирования конфликтов в педагогическом процессе	223
Ярмухамедова Э.Ф. Основные подходы к исследованию игры и игрового поведения	231
Ярмухамедова Э.Ф. Компьютерные игры и подростки: позитивные эффекты и негативные последствия	241
Сведения об авторах	246

СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В ОНТОГЕНЕЗЕ

Материалы международной научно-практической конференции, посвященной развитию научных идей Н.Н. Палагиной, д-ра психол. наук, профессора, академика Нью-Йоркской Академии наук и Академии педагогических и социальных наук (г. Москва).

Отв. редактор В.П. Иванова

Компьютерная верстка С.В. Дорохова

Подписано к печати 1.09.2020

Формат 60×84 ¹/₁₆. Офсетная печать.

Объем 15,75 п. л., Тираж 100 экз. Заказ 147

Издательство КРСУ

720000, г. Бишкек, ул. Киевская, 44

Отпечатано в типографии КРСУ

720048 г. Бишкек, ул. Анкара, 2а