



МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

**ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ: ПРОШЛОЕ,
НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ**

Часть II

Новосибирск, 2012 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
П 24

Рецензенты:

Бердникова Анна Геннадьевна, канд. фил. наук (г. Новосибирск);
Ле-ван Татьяна Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва);
Якушева Светлана Дмитриевна, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва).

П 24 «Педагогика и психология: прошлое, настоящее, будущее»:
материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (25 июня 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. — 112 с.

ISBN 978-5-4379-0110-6

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Педагогика и психология: прошлое, настоящее, будущее» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной педагогики и психологии.

Данное издание будет полезно аспирантам, студентам, педагогам-практикам и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития педагогики и психологии.

ББК 74.00

ISBN 978-5-4379-0110-6

© НП «Сибирская ассоциация консультантов», 2012 г.

Оглавление

Секция 1. Педагогика	6
1.6. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития	6
ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ» — КАЗАХСКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ОДЕЖДА С ТРАДИЦИОННЫМИ ЭЛЕМЕНТАМИ Дарменова Рахия Абрашатовна	6
ФИЛОСОФ—ЧИТАТЕЛЬ И КРИТИК: К ВОПРОСУ О ВАРИАНТАХ САМОРАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЛОСОФИИ Серебрякова Юлия Вадимовна	11
1.7. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	15
ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА Махмутова Регина Фиркатовна Махмутов Юнир Мидхатович	15
КОМПЕТЕНТНОСНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ СИНТАКСИСА СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ Столяр Зоя Владимировна	20
1.8. Теория и методика дополнительного образования	25
ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ: ИМПЛИЦИТНАЯ ИНФОРМАЦИЯ Старцева Елизавета Олеговна Лихачева Ирина Федоровна Мишин Андрей Павлович	25
Секция 2. Психология	40
2.1. Гендерная психология	40
ГЕНДЕРНАЯ АССИМЕТРИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ Силина Анна Евгеньевна	40
2.2. История психологии	46
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗА А.Н. ЛЕОНТЬЕВА Горячев Вадим Владимирович	46

2.3. Клиническая психология	51
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СУДЕБНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ В УЧРЕЖДЕНИИ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ Кузьминых Татьяна Владимировна	51
РОЛЬ ПСИХОМОТОРНЫХ ИНДИКАТОРОВ В ВЫЯВЛЕНИИ УРОВНЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПАЦИЕНТОВ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ Самороднов Олег Вильгельмович	56
2.4. Общая психология и психология личности	62
ВЗАИМОСВЯЗЬ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИТМАТА КОЛЛЕКТИВА ПЕДАГОГОВ ДОУ Воденицкая Жанна Викторовна	62
ЭВОЛЮЦИЯ СОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ИНТЕГРАЛЬНОЙ ЙОГЕ Корнеенков Сергей Семенович	66
К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ, ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ И ПСИХИЧЕСКИХ СВОЙСТВ Макарова Наталия Геннадьевна	73
ПРОБЛЕМА СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ Тучкова Тамара Васильевна	79
2.5. Педагогическая и коррекционная психология	85
ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ДЕТСКОГО ДОМА-ИНТЕРНАТА № 7 Борнякова Лидия Михайловна Мартыненко Светлана Михайловна Шоркина Татьяна Дмитриевна Басангова Булгана Мазановна	85
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ Ефремова Ада Викторовна	96

ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБИТЕЛЬСТВА КАК СТИЛЯ ЖИЗНИ У ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТОВ Сельцова Инна Анатольевна	100
2.6. Психология развития и акмеология	104
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КРИЗИСОВ Садовникова Надежда Олеговна	104

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.6. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ» — КАЗАХСКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ОДЕЖДА С ТРАДИЦИОННЫМИ ЭЛЕМЕНТАМИ

Дарменова Рахия Абрашетовна

канд. пед. наук, доцент, Казахский Государственный женский педагогический университет, г. Алматы, Республика Казахстан

E-mail: rahiya1961@mail.ru

На протяжении последних лет наблюдается возрождение национальной одежды, применение ее элементов и декора постепенно становится модным в нашем быстроменяющемся мире. Национальная одежда или костюм стал неиссякаемым источником для современных дизайнеров. Костюм — это устойчивые формы одежды определенного народа, сословия, эпохи. Костюм выражает эстетический идеал эпохи. Костюм — выразитель социальной и индивидуальной характеристики человека, его эстетического вкуса, характера, возраста, пола — пишет Г.П. Дудникова. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что основные черты национального костюма со временем не меняются. Могут измениться материалы, технология, крой и т. д. но общие очертания, формы, силуэт костюма даже при смене исторических эпох не меняются. Материал, форма, конструкция, декор, техника и способ исполнения, традиционная технология национального костюма являются творческой идеей для создания новых конструкторских решений моделей одежды.

Если раньше одежда с элементами фольклора находила свое применение только, скажем, на казахстанской эстраде и в театре, то на данный момент можно увидеть применение элементов традиционной одежды соответствующего характера на улицах. На сцене можно увидеть полное отражение всего ряда комплекса характерных черт художественной структуры национального костюма. При проектировании костюма для сцены происходит почти буквальное применение его структуры и образных характеристик национального с современным костюмом. Синтез искусств различных видов прикладного творчества народа с современным, приобретает свое новое звучание, и оно находит свое использование не только на сцене.

Современные дизайнеры активно обращаются к мотивам национальной одежды, используя их в своем творчестве создания одежды. Казахская народная одежда вобрала в себя искусство и талант народа. В ней нашли отражение эстетические идеалы, образ жизни народа. Цивилизация, развитие, технический прогресс все это заставило людей задуматься и о другой, художественно-эстетической стороне одежды, а не только как о защитной, простой и удобной форме ее эксплуатации. Так из жизненно необходимой формы она превратилась в вид искусства, помогает нам разобраться в обычаях и нравах, дает представление о культуре, духовной жизни народов разных эпох. Благодаря возникновению одежды наши предки не только защищались, но и обживали части нашей планеты, совершали путешествия в далекое неизведанное, покоряли природу. Потому одежда на всех этапах жизнедеятельности людей играет неоценимую роль. Источниками вдохновения современных дизайнеров при проектировании и моделировании одежды, все больше становится традиционный исторический национальный костюм казахов, который формировался и утверждался веками, он отличается богатством и разнообразием этнических форм, обнаруживает связь с историей народа. На сегодняшний день у исследователей есть интерес на вопросы, связанные с историей национального костюма, его влиянием на развитие моды, роль традиционного костюма в формировании направлений этнической моды, значимости богатства костюма в разработке уникальных образцов одежды, сочетающих в себе современные направления с использованием элементов традиционного костюма. Одно из направлений современной моды, этностиль. В наше время становится популярным такой стиль или направление в моде, которое называется этностилем, другими словами фольклор. Слово фольклор в буквальном переводе с английского означает народная мудрость. Термин «фольклор» (с *англ. folklore* — «народная мудрость»)

впервые ввел английский ученый У. Томс, в 1846 году, для обозначения как художественной (предания, танцы, музыка и т. д.), так и материальной (жилье, утварь, одежда) культуры народа [2].

На сегодняшний день для того чтобы не забыть старые добрые традиции, необходимо ближе познакомиться с фольклором. Фольклор самодостаточен, обращение к нему позволяет нам глубже понять и почувствовать дух собственного народа, его мирозерцание, культуру, историю. Другими словами, фольклор — это множество знаний, умений, мастерства, навыков и практики прошлого. Бесконечно разнообразный, неуываемый, живой и меняющийся, всегда готовый охватить и ассимилировать новые элементы и в то же время теряющий свои позиции под воздействием современного прогресса и индустрии, фольклор выступает природным оппонентом всякой штамповки, патентованного стандарта [1]. Изучение этнического стиля расширяет и обогащает наше восприятие и знакомство с историей. Этностили является демократичной формой в искусстве и при любых жизненных обстоятельствах — народные элементы используемые в одежде остаются устойчивыми к переменам, происходящим в нашей жизни. Народные узоры, которые применяются в одежде, в этом смысле наиболее показательны, ведь с древнейших времен отражением истории человечества является одежда. С развитием и цивилизацией государства народ только улучшает и обогащает свое искусство, не нанося своими изменениями урона, на духовную и материальную культуру.

Сегодня поисками уникального стиля, совмещающего характерные особенности традиционной культуры с актуальными чертами современной моды можно, заниматься каждому кому, интересно знать не только о моде.

Конструирование и дизайн казахской национальной одежды требует определенных знаний, ведь в «джунглях» современной моды, когда все движется и развивается с такой быстротой, необходим определенный ориентир. Здесь недостаточно только знаний в сфере моды, также потребуется информация об истории древних тюрков, от которых мы приходим. Современный мир дает большую возможность для творческого подхода к традиционной национальной одежде, интерес к которому никогда не иссякнет. Национальная одежда на протяжении многих веков почти можно сказать совсем не видоизменилась, наверно это благодаря тому, что она много лет сохранялась в виде музейного экспоната, лишь претерпела незначительные изменения в некоторых деталях. Возможность сочетания различных видов прикладного творчества произведений народного искусства, каким является традиционный национальный костюм, накопленные трудами многих

поколений, с современными изделиями - национальный костюм это бесценный дар нам от наших предков. Мода, всегда каким-то образом влияет на нашу жизнь. Одежда в стиле этно все больше становится популярной. Используя этот стиль в повседневной жизни, мы сами становимся частью истории, выглядим интересно и необычно. Причем не обязательно одеваться в национальную одежду полностью, достаточно лишь добавить интересный аксессуар, связанный с народными элементами, и ваш образ уже будет необычным. Мода часто обращается к традиционной одежде, дополняя и улучшая ее новыми деталями. В наше время этот стиль занял свою нишу и нашел поклонников. Совмещая национальные элементы и модные идеи, мы создаем новые модные течения, и эти течения со временем вливаются в нашу жизнь и становятся повседневным предметом нашего гардероба. Ведь история наших предков, это наша история, это будущее наших потомков.

Историко-культурные предпосылки становления простейших видов одежды лежат в глубинных пластах многовековой истории и развития народов, населявших Центральную Азию. Комплекс национального костюма начал складываться в ходе развития казахской культуры и со временем претерпел существенные изменения в области кроя и технологии. В начале XIX века происходит эволюция в национальной одежде. Начало усложнения кроя и способа производства одежды, использование различных материалов и отделок, увеличение количества членений на детали, вовлечение Казахстана в мировую экономическую систему, развитие массового промышленного производства, научно-технический прогресс все это стало причиной всех этих изменений. Историки и этнографы во второй половине XX века прослеживают эволюционный процесс становления и развития основных видов кроя форм одежды. В традиционном национальном костюме, особенно ярко отразился быт казахского народа. Традиционный национальный костюм представляет собой одно из наиболее важнейших явлений материальной культуры человечества. Рассматривая казахский национальный костюм — как историко-культурный феномен, который включает в себя художественный комплекс из нательной, верхней одежды, головного убора и обуви, ряда декоративных элементов: в виде украшений, разнообразных аксессуаров и т. д. можно заметить его удивительную устойчивость структурных элементов, типов, художественного оформления.

Мастерство изготовления одежды усовершенствуется, растет производство, наблюдается процесс расширения информации технологии создания одежды. Прослеживаются этногенетические

связи, отдельные черты традиционной одежды, крой, форма, размещение и распределение орнамента имеют место схожести с одеждой других племен, что обусловлено общностью исторических и культурных многовековых взаимосвязей.

В настоящее время возрастают различные требования к одежде, это диктуется законами рынка и жесткой конкуренцией, которые требуют глубоких знаний и творческого подхода к делу, проектирование одежды, или, скажем, объекта со сложными составными элементами в среде обитания человека, задача нелегкая, это под силу лишь высококвалифицированным специалистам — выпускникам профессиональных учебных заведений, которые могут стать конкурентоспособными на современном рынке знаний.

В последнее время наметились тенденции, согласно которым художественное проектирование основывается на использовании утилитарных качеств национального костюма, способов формообразования, рациональных особенностей кроя и технологии, экологичности традиционных материалов, которое напрямую согласуется с современной концепцией эргономичности предметов дизайна, в формировании максимальной комфортности ролию костюма, и в то же время обоснованности среды жизнедеятельности.

Национальные костюмы являются одним из основных этнокультурных источников для современных дизайнеров, богатство и разнообразие этнических костюмных форм, их глубинные связи с историей народа, мифологией и искусством обуславливают особый интерес модельеров и дают все новые варианты освоения национальной одежды.

Дизайнеры современного казахского костюма вносят вклад в разработку уникальных моделей, сочетающих в себе современные тенденции и элементы национального костюма, что позволяет перейти от массового производства к серийному выпуску моделей для определенных социальных групп потенциальных потребителей.

Список литературы:

1. Егорова Р.И., Монастырская В.П. Ис тіге біл. Ө Алматы; «Рауан» - 1993
2. Орлова Л.В. Азбука моды. — М.: Просвещение, 1989. Кондратьская М. Учись кроить и шить. Казахское государственное издательство, Алма-Ата, 1960.
3. Махмутова Х.И. Конструируем, моделируем, шьем. Книга для учащихся.- М.: Просвещение, 1994. Ханус С. Как шить? М. Легпромиздат с участием фонда им. И.Д. Сытина, 1991.

ФИЛОСОФ—ЧИТАТЕЛЬ И КРИТИК: К ВОПРОСУ О ВАРИАНТАХ САМОРАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЛОСОФИИ

Серебрякова Юлия Вадимовна

*кандидат культурологии, доцент философии,
доцент кафедры философии ИГТУ им. М.Т. Калашникова
E-mail: julia_serebro@mail.ru*

Философствование — это особый алгоритм размышлений, открытый как различиям, критике, так и согласию с самым существенным в осмыслении (и проговаривании, применении) философской категории. Приоритетным в нашей методике преподавания философии является анализ оригинальных философских текстов, поскольку учебники в своем схематизме упрощают неповторимый стиль философствования конкретного автора. Осмысление философского текста является, на наш взгляд, важнейшей задачей работы студентов. Однако чтобы научиться читать философские тексты (а это, конечно, труд, требующий не только ума, но и души), необходимо понимать основные философские категории, а также понимать, как трансформируются эти категории в истории философии. Каждая философская категория, попадая в новый контекст (новую эпоху), либо принимается, либо нет: самым ярким примером, на наш взгляд, здесь является категория бытия, разрабатывавшаяся еще у древних греков и постепенно «сошедшая на нет» (к Ничто) в философии Г. Гегеля, и, далее, у Ж.-П. Сартра и других философов XX века (особенно в постмодернизме).

Размышления философов о мире и человеке неизбежно опираются на слова (категории). Эти слова (например, «бытие», «небытие», «сознание», «материя» и др.) в работе *философа* начинают жить своей жизнью. Можно сказать, что более никто в культуре не способен так «сдвигать» значения слов: для обывателей слова всегда означают только те вещи, которые они означают, и не более. Филологи, классифицируя слова и защищая их от варваризмов всех уровней, очень трепетно относятся к Слову, чтобы заставить его звучать иначе. Только философы и поэты могут «перевернуть» значение слова и/или выяснить забытое его звучание.

Но работать с категориями философии для самостоятельного уяснения (саморазвития) продолжения традиций философствования можно по-разному.

Самый простой путь для преподавателя — выучить лекции по учебникам и иногда слегка обновлять их. Сложнее, когда преподаватель является еще и исследователем, обладающим собственной точкой зрения на предмет и дело философии. Сложнее не только ему, но и его слушателям: от них требуется хотя бы минимальная теоретическая подготовка. Еще сложнее, если преподаватель-исследователь не проповедует только одну точку зрения на философию (например, марксизм или психоанализ), а показывает студентам возможности разных техник философствования, не умаляя достоинств конкурирующих позиций (а философия всегда была полем интеллектуальных поединков). Назовем несколько имен таких талантливых философов-педагогов: М. Мамардашвили, Ж. Делез, В.В. Бибихин, Ф. Гиренок, О.Н. Бушмакина, С. Жижек.

Так, В.В. Бибихин, с одной стороны, убедительно показывал философскую традицию как традицию философствования (принимая изнутри), с другой — всегда сохранял собственную позицию относительно изучаемого философского текста. Мыслитель мог соглашаться с ходом мысли Флоренского, Розанова, Чаадаева, Хайдеггера, а мог и вопрошать: так ли это? А давайте посмотрим на это с другой стороны! И афоризм, фраза обретают в таком подходе отчетливые черты: там, где мысль еще вполне мысль философа и там, где этот философ молчит (или предпочитает умолкнуть). Это и есть педагогический опыт философа, о котором пишет О.Н. Бушмакина: «Обучить философии можно только через обращение к текстам философских систем, предъявляющих способы решения проблем, возникающих внутри самой философии. Вариативность решений показывает нюансы, тонкость человеческого мышления, способного к саморефлексии» [3, с. 24]. Точка зрения В.В. Бибихина — последовательное говорение на «смысловой канве молчания» — не следует учебникам, а следует только оригинальным текстам философов, оригинальному ходу мысли без определений через «измы».

Природа вдохновения этого философа такова, что позволяет рассматривать предмет мысли с разных сторон, любоваться ею и видеть в то же время ее лакуны — то, что может быть в принципе заполнено потомками или — здесь и сейчас, в лекционной аудитории — современниками. Не случайно Владимир Вениаминович внимательно относился к запискам из зала. А иногда они могли даже стать предметом отдельного разговора — так произошло, например, с запиской «Такого-то числа такого-то месяца и года у меня умер Отец. И подпись: «Одинокий», которая стала отправной точкой разговора «Возвращение отцов» [1, с. 519].

В.В. Библихин в своих лекциях принципиально избегал определений. Во-первых, потому, что для него «начала вещей не поддаются определению» [2, с. 61], а во-вторых, для него обращение к нам философии и было ее языком: «Она что-то делает с нами, говорит важное, единственным образом касающееся самого нашего существа, хочет открыть нам нас, чтобы мы нашли себя» [2, с. 11]. Причем, по Библихину, у философии есть как минимум три способа говорить нам о нас: высказывание, именование и молчание. Молчание, пожалуй, самое парадоксальное в философии, тем не менее, В.В. Библихин на примере развития средневековой мысли показал, как это возможно. И все же для этого мыслителя «и человека и культуру хранит по-настоящему все-таки не молчание, а слово, испытанное порогом молчания. Слово о несказанном» [1, с. 54]. Ф. Гиренко продолжает эту мысль, акцентируя разграничение «слова» и «дословного» в работе философа.

Ф. Гиренко, размышляя о деле философии как поисках пределов возможного, говорит о том, что опыт всегда идет по следам воображения: «В мысли соединяются воображение и опыт. Предел мысли — в немислимом, в безумном, или, как хорошо сказали обэриуты, в заумном. Поэтому история философии — это не история ума, а археография связей опыта и воображения, ума и безумия» [4, с. 14]. Продолжая традицию философского чтения В.В. Библихина, Ф. Гиренко настаивает, что философию понимают только философией: «Сказанное философией может иметь смысл только на фоне несказанного, недоговоренного и одновременно сверхсказанного. Вот они-то и подлежат символизации. Тогда как понятия ограничиваются сказанным» [4, с. 16]. По сути дела, и Библихина, и Гиренку, и Делеза объединяет их особая методика философского чтения: они прививают один смысл другому, заставляют читаемый текст двигаться, чтобы мысль философа была и оставалась живой, не схематичной (убитой схемами).

По-другому смотрит на осмысление философских категорий С. Жижек. Он считает, что ключевой момент всякой теоретической схватки есть «перерастание универсальностью пределов конкретного жизненного мира» [5, с. 118]. Словенский мыслитель иначе разворачивает банальное утверждение о том, что все мы принадлежим конкретному и случайному жизненному миру. По Жижеку, настоящее узнавание, прорыв происходит тогда, когда по-настоящему универсальное измерение вырывается из частного (локального) контекста, переходит в состояние «для себя» и непосредственно ощущается как универсальное. Эта «универсальность-для-себя» возмущает конкретный контекст и влияет на него изнутри. Жижек

считает, что «простейший герменевтический тест на величие произведения искусства состоял бы в выяснении его способности не погибнуть, будучи вырванным из исходного контекста. Если перед нами действительно великое искусство, каждая эпоха будет его заново открывать и изобретать. Есть романтический Шекспир, и есть Шекспир реалистический» [5, с. 119].

Чтобы видеть живую философию как традицию философствования, преподавателю-исследователю необходимо не только знать пределы радикальной работы философов со словом, как внутренние («бытие» у классиков Античности и «бытие» у Гегеля), так и внешние (разночтения категории «сознание» у философов Нового времени, в неклассической философии, постмодернизме и актуальной философии). Философия как работа со смыслами принципиально может быть начата «с нуля», с чистого листа, и каждый студент может научиться философствованию как конструированию смыслов, в первую очередь, своих собственных: что значит быть честным, порядочным, добрым, что такое жизнь и в чем ее смысл, что такое политика, толерантность и насилие, что такое мир, душа, космос...

Список литературы:

1. Бибихин В.В. Язык философии. СПб.: Изд-во «Наука», 2007. 390 с.
2. Бибихин В.В. Чтение философии. СПб.: Изд-во «Наука» 2009. 536 с.
3. Бушмакина О.Н. «Точка зрения» в преподавании философии // Актуальные проблемы образования в высшей школе. Ижевск: Изд-во УдГУ, 2003. 268 с.
4. Гиренок Ф. Удовольствие мыслить иначе. М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2010. 235 с.
5. Жижек С.О. Насилие. М.: Изд-во «Европа», 2010. 184 с.

1.7. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

Махмутова Регина Фиркатовна

ст. преподаватель ЗФ БГАУ, г. Сибай

E-mail: unir81@mail.ru

Махмутов Юнир Мидхатович

канд. пед. наук, доцент СИБГУ, г. Сибай

E-mail: unir81@mail.ru

Среди проблем педагогической трансформации культуры особое значение приобретает проблема соотношения профессионального образования и воспитания личности. К сожалению, принято считать оптимальными педагогическими решениями те, которые обеспечивают средние показатели образованности. Отсюда можно ожидать воспроизводства профессионально значимых качеств профессионала одного типа. В связи с этим задача, решение которой нацелено на развитие активности, не получила должного отражения в педагогической практике. Не раскрытой для студента остается целевая установка педагогического образования, неясна позиция в отношении роли принципиально значимых качеств педагога. Все эти факторы формируют у студентов инертность мышления и познавательного поведения, что, в свою очередь, не обеспечивает потенциальных условий для развития их стремления к применению и моделированию новых способов профессиональных действий. Не стимулирует технологические разработки новых методических процедур, определяющих оптимальное функционирование процесса обучения, не способствует созданию условий для развития у них потребности в самообразовании и самосовершенствовании.

Следует отметить, что современная технология обучения предусматривает формирование знающего и творчески работающего педагога, обучение его трансляции научных знаний (логическим и семантическим структурам учебного текста), принятию решений, предусматривающих оценку имеющихся условий, анализу информации и ее отбору для трансляции и введения в систему педагогических методов, а также способам коммуникации с учащимися. Кроме того,

современная технология ориентирована на обучение студентов профессиональным операциям, в частности разработке многовариантных методик обучения, педагогическим приемам коррекции учебных действий, а также методикам эвристического содержания, развивающим творческие способности обучающихся.

Отсутствие вариативности технологий, технологическая неразработанность педагогического руководства самостоятельной работой студентов и другие особенности современной педагогической системы управления подготовкой будущих учителей не представляют хороших условий для решения задач профессионального образования и вместе с тем убеждают в необходимости перемен в области подготовки педагогических кадров для школы и вуза, чтобы удовлетворить потребность общества в развитии культуры и формировании нового человека.

Кризис педагогической культуры вызван многими причинами. Первая и основная из них — это отставание педагогической системы от продуктивно развивающегося общества. Общество как бы подтягивает, шлифует, совершенствует педагогический процесс, стремится установить соответствие между имеющимися сегодня условиями жизни и обучающей средой, предназначенной для того, чтобы вступающее в жизнь молодое поколение оказалось свободным воспринять перемены, происходящие в обществе, быть готовым к инновациям, к анализу культурных тенденций. Педагогическая технология все время запаздывает, ее приходится постоянно примерять к имеющимся требованиям общества. Педагогической системе отведена роль мученицы: ее постоянно не одобряют, а в годы больших перемен отчаянно и заслуженно ругают в связи с тем, что она подчас отражает культуру сегодняшнюю (совсем плохо, если вчерашнюю), а общество хочет получить будущие результаты, формирование картины мира с опережением, с учетом развития самой культуры, воспитание с широким полем потенциальных возможностей.

Проблема времени для педагогики — не только философская проблема. Как быть с решением способов организации реальных технологических процессов, как адаптировать их к целям гуманизации и гуманитаризации образования, направить на будущие результаты, а уже сегодня выстроить условия, в которых подготовка учителей станет отвечать потребностям практики, как обеспечить всевозрастающие социальные требования к подготовке такого учителя, для которого педагогический труд представляет самоценность и является неотъемлемым элементом его жизни, человека, ответственного за свои действия и поступки, наделенного глубоким профессиональным

сознанием, педагога, обладающего высокой профессиональной компетентностью?

Преуспевание в области разработки педагогической технологии и всей педагогики как науки основано, по меньшей мере, на трех китах: методологизация профессионального сознания и социокультурной роли педагогического образования; освоение педагогического банка информации, педагогической рефлексии философии образования; на глубоких педагогических преобразованиях в сфере ориентации молодежи в жизни и приобщение ее к общей культуре и с этой целью - на широком гуманитарном образовании будущих учителей.

Педагог, который не овладел технологией профессионального труда, а также рефлексией и не знает, как получить недостающие знания о стратегии и тактике обучения, не испытывает чувства свободы, которое возникает благодаря высокому профессиональному мастерству и творчеству. Причастность к педагогическому труду становится для студента реальностью, которая как бы навязана ему сверху. Отсюда не следует, что эти принципы устарели и просто не верны. Суть состоит в том, что они не получили современной научной трактовки в теории обучения, поэтому не открывают перспектив в управлении учебным процессом. Современное построенный учебный процесс значительно сложнее, чем традиционно сложившийся на основе известных дидактических принципов.

Технологическое образование — центральная проблема в подготовке учителя в вузе. Знания и культура находятся в сложных взаимоотношениях.

Культура педагогического труда — производное культуры личности и культуры специалиста, профессиональной грамотности педагога. Педагог может управлять другим человеком лишь тогда, когда властвует над собой, осознает себя в системе других, а также во внутреннем мире. Труд является вторичным от культуры сознания. Очевидность этого фактора, однако, не означает, что культура - нечто такое, что дается человеку вне его деятельности. Эволюция культуры происходит по мере преодоления персонифицированных проблемных задач, которые могут быть осознаны студентами во время обучения и даже заранее ими прогнозируемы, но могут возникать и внезапно.

Итак, мы имеем последовательную цепочку явлений: общество, уровень его культуры создают условия, с которыми человеку приходится иметь дело, их понимание открывает для человека возможность действовать в целях приобретения индивидуального опыта, сопрягающего его с культурой общества; возникшие образовательные потребности имеют личностный характер, они

определяют поведение человека в обществе и стимулируют приобретение им культуры как поведенческой, так и профессиональной. Студент должен быть поставлен в условия, обязывающие принять их. Однако в качестве условий выдвигаются только критерии аттестации и контроля, а не технологические приемы, стимулирующие проявление активности и инициативы студентов, способствующие рефлексии образовательных потребностей, задач овладения общей и профессиональной культурой. Как создать такие условия? Построить проблемные учебные ситуации, вывести студентов на социально напряженное содержание целей образования, повысить личностную значимость образования, вызвать опасение за свою судьбу.

Ввиду того, что отсутствует единая модель программы и технологии обучения студента профессиональному поведению на уроке, не разработан единый первоначальный проект обучения студентов профессиональной деятельности, теоретическая информация, полученная студентами на лекциях, остается невостребованной. Этот процесс отрицательно сказывается на формировании профессиональной культуры будущего учителя, на его интеллектуальной и практической деятельности, а методические указания и советы неизменно приобретают императивный характер. В результате тормозится, блокируется перевод теоретических концепций в реальное профессиональное поведение.

Необходима единая программа по руководству студентами во время педагогической практики. Ее центральный раздел — обучение студентов управлению учебной деятельностью на уроке. В программе следует предусмотреть:

- анализ многофункциональности педагогического процесса;
- обучение различным технологическим процедурам и приемам;
- обучение проблемы коммуникативных связей;
- техническое оснащение педагогического процесса;
- логический и семантический анализ процесса обучения;
- изучение уровней организации учебного процесса;
- выявление факторов, благоприятствующих и блокирующих развитие учебного процесса;
- изучение процесса обучения, как информационного процесса;
- проблемы прогнозирования (проектирования и планирования) урока;
- способы педагогической интерпретации полученных результатов в свете проблемы эффективности;

- ознакомление студентов с диагностическими методиками;
- решение задач адаптации педагогического управления к персонализированным условиям обучения;
- изучение проблем педагогической инженерии, ориентированных на конкретные цели и условия;
- различные стратегии и тактики обучения и многие другие вопросы.

Цель определяет общую ориентацию на психолого-педагогический результат, получение которого становится возможным, если имеется модель будущего объекта, информация о состоянии сущего и технология управления движением объекта из одного состояния в другое. Цель выступает как перспектива изменения состояния педагогической системы, ее развития.

Общая задача педагогического образования — приобщение к педагогической деятельности через рефлексию методологии педагогики. Студент формируется как учитель в системе актуализации ценностей, рефлексии и воли. Опорой в этом вопросе служит культура сознания.

Индивидуальная культура педагога — это мир личности.

Профессиональная культура — результат труда и продукт общей культуры человека. Личностная культура формируется через участие в различных формах социальной деятельности, профессиональная культура строится по нормам соответствия способов самореализации социальным условиям, в системе образования — адекватно функциональному статусу педагога. Социальная ценность учителя-профессионала представляет собой интеграцию этих культур, их целостность. Культура формируется и развивается на основе саморегуляции в социально-профессиональной среде. Особенно это касается педагога, который как бы творит социальный мир, определяет культуру самосознания человека.

Список литературы:

1. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. М.: Издательский центр «Академия», 2005.
2. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. М.: Издательский центр «Академия».
3. Самигуллин И. Профессиональное становление молодого учителя // «Директор школы». 2006. № 8.

КОМПЕТЕНТНОСНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ СИНТАКСИСА СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ

Столяр Зоя Владимировна

*аспирант, Национальный университет «Острожская академия»,
г. Острог, Украина
E-mail: olekszoja@mail.ru*

Задание образования XXI века — подготовка высокообразованных специалистов, способных самостоятельно ориентироваться в большом потоке научной информации. Основными факторами, способствующими эффективности учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование коммуникативной компетентности у будущих педагогов-словесников, являются профессиональная направленность учебного материала, гуманистическое общение субъектов этого процесса, соблюдение культуры речи.

Над решением вопроса реализации инновационных подходов к профессиональной подготовке личности и разработки новых стандартов компетентностно ориентированного образования, в частности в Украине, работают Н.М. Бибик, Л.С. Ващенко, О.В. Овчарук, Е.И. Пометун, Л.А. Варзацкая, А. Фасоля и др.; разные аспекты внедрения новой образовательной парадигмы в практику обучения украинского языка исследованы М.И. Пентилюк (компетентностный подход к формированию языковой личности), И.Н. Хомяком (формирование правописательной компетентности учеников основной школы), Т.В. Симоненко (язычный коммуникативный аспект становления учителя-словесника), Н.Н. Остапенко (формирование лингводидактических компетентностей у студентов филологических факультетов), С.А. Омельчук (формирование речевых и коммуникативных умений учеников на синтаксической основе) и др.

По мнению Е.И. Пометуна, особенностью компетентностного образования является отказ от принципа накопления знаний и усвоения информации, а переход к воспитанию творческой личности. Предпосылкой к этому переходу является формирование качеств, необходимых для усвоения новой информации и ее творческой интерпретации; он направлен на воспитание инициативных, самостоятельных и ответственных членов общества [1; 16]. Исследователь отмечает, что вопрос компетентностного образования впервые возник в конце 80-х годов XX века перед научными сотрудниками США, которые исследовали результаты передового педагогического опыта. Толчком к анализу эффективности

современного для них образования было то, что выпускники учебных заведений, хотя и владели необходимой системой знаний, показывали неумение интерпретировать эти знания, нерешительность применять их во время решения практических заданий. Нужно отметить, что возникновение самого явления компетентности датируется 60-тыми годами прошлого века, хотя внимание научных сотрудников оно привлекло значительно позже.

Современная тенденция внедрения компетентностного подхода к организации учебно-воспитательного процесса в университете требует конкретизации терминологического аппарата, поскольку до сих пор длится дискуссия относительно дифференциации понятий «компетенция» и «компетентность». Особенность этой дискуссии состоит в том, что одни исследователи отождествляют эти понятия (Л.А. Петровская, О.А. Кузьменко, И. Зимняя и др.), другие — разделяют (В.В. Краевский, А.В. Хуторской), а некоторые считают компетенцию составляющей компетентности (Н.В. Кузьмина, Ю.В. Варданян, Ж.В. Бутенко, Н.М. Бибик, Т.В. Симоненко и др.).

Возникновение термина «компетенция» в научном обращении связывают с именем Н. Хомского. Этот термин был впервые использован им в книге «Аспекты теории синтаксиса» (1965 г.). Н.М. Бибик утверждает, что термины «компетенция» и «компетентность» в лингводидактику попали с профессионального образования. Само понятие «компетенция» она трактует как «социально фиксированный просветительный результат», то есть «реальные требования к усвоению учениками совокупности знаний, способов деятельности, опыта в некоей отрасли знаний, качеств личности, которая действует в социуме» [2; 25], в то время как компетентность она понимает как способность личности успешно реализовать цель собственной деятельности; это явление характеризует субъект с профессиональной точки зрения. С.Е. Трубачева рассматривает компетентность как некий результат в просветительном процессе [2; 31], а В. Болотов и В. Суриков трактуют его как сочетание предметно-практического, когнитивного и личного опыта.

Мы разделяем мнение русских педагогов А.В. Хуторского и В.В. Краевского, которые различают данные понятия. Они выяснили, что компетенция — это «круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, познал их и имеет опыт», а компетентность — «сочетание знаний и способностей, которые позволяют обоснованно говорить о некоей сфере и эффективно действовать в ней»; компетентность является результатом приобретения компетенций [1; 20].

Внедрение компетентного подхода к организации обучения в университете научными сотрудниками рассматривается как методологическое основание модернизации сферы образования. Изучения синтаксиса при таком подходе предусматривает применение знаний со всех разделов лингвистической науки; оно призвано обеспечить студентов необходимыми теоретическими сведениями о синтаксической организации языка и речи; сформировать орфоэпические, пунктуационные, орфографические и стилистические навыки; воспитать общечеловеческие ценности и мировоззрение личности будущего педагога, любовь к родному слову, мотивировать словесников к постоянному самовоспитанию, саморазвитию и самоусовершенствованию. Задание изучения синтаксиса — сформировать не только теоретические представления студента о разделе языковедения и ее основных категориях, а вооружить его научными знаниями и научить использовать полученные знания в практической профессиональной деятельности.

Эффективным методом изучения синтаксиса языка с целью формирования речевых умений и навыков у студентов-филологов мы считаем метод проектов, который дает возможность решить конкретную проблему на основе самостоятельного творческо-исследовательского поиска студентов. Исследование специфики речи представителей художественной литературы и публицистики — языковые, в частности синтаксические, особенности текстов (преобладание простых или сложных предложений и конструкций, прямой или инверсированный порядок слов, стилистические функции, насыщенность / ненасыщенность усложнительными элементами и т. п.) не только содействует актуализации знаний о специфике синтаксических единиц и их стилистической функции, но и дает возможность будущему учителю вооружиться знаниями о своеобразности манеры письма некоторых мастеров художественного слова и особенностях их мировоззрения и мировосприятия. Такой вид работы представляет связь между языком, литературой и методикой их преподавания, поскольку использует сведения примыкающих предметов, а также углубляет знания о них. Метод проектов является совокупностью учебно-познавательных действий, которые основываются на предыдущих знаниях и умениях анализировать, синтезировать информацию, самостоятельно работать с информационными источниками и непосредственным материалом изучения. Поскольку работа студентов по этому методу базируется на принципе связи теории с практикой, то мы считаем, что он самым результативным образом готовит будущих словесников к педагогической деятельности и общественной коммуникации.

К методике формирования синтаксической искусности мы относим метод «языковой оппозиции», в основе которого лежит противопоставление одноуровневых и однородных речевых единиц на основе структурных и функциональных признаков: словосочетание — минимальная синтаксическая единица, словосочетание — предложение, минимальная синтаксическая единица — предложение; словосочетание — простое / сложное; предложение — простое / сложное, односоставное / двусоставное, распространенное / нераспространенное, усложненное / неусложненное, полное / неполное и т. п. Путем выяснения специфики единиц, исследуемых благодаря оппозиционированию, студент самостоятельно делает выводы, легко усваивает теоретический материал изучаемой темы и использует полученные знания на практике.

Развитию профессиональных речевых умений и навыков также содействует микропреподавание, то есть создание ситуаций, в которых нескольким студентам предлагается провести часть занятия (практического), другие члены группы исполняют роли учеников. Такая система работы способствует самореализации, повышению уверенности в себе и решительности личности будущего словесника. После завершения своеобразной «ролевой игры» по теме соответствующей учебному плану, нужно предложить одногруппникам проанализировать эффективность частей занятия, смоделированных студентом в роли преподавателя: уровень достижения цели, уместность использования методов, приемов и средств обучения, какие ошибки (методические, речевые, логические и т. п.) были допущены во время занятия.

Моделирование типических педагогических ситуаций — метод, в значительной степени содействующий формированию творческого, инициативного, компетентного педагога, поскольку при такой системе работы студенты попадают в условия, максимально приближенные к условиям будущей профессиональной деятельности. Дидактическое моделирование, как считает Н.Н. Остапенко, заключается в создании вымышленных ситуаций, которые требуют профессионального реагирования и решения педагогических заданий [3].

Изучение синтаксиса при компетентностном подходе требует вовлечения учебного материала, которому свойственны коммуникативность (наличие коммуникативной цели), соотносительность с реальными ситуациями применения (профессионально-педагогическим дискурсом), информативность и соответствие интересам студентов, профессиональной специфике, уровню специальных знаний.

Методика работы над формированием речевых умений и навыков у студентов-филологов во время изучения синтаксиса при

компетентностном підході призвана удосконалити навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів, який буде забезпечувати їх можливістю здобувати теоретичні знання, відповідні вимогам часу, використовувати нагромаджені вміння в час виконання комунікативно спрямованих практичних завдань, а також дає можливість створити навчальну систему, метою якої є забезпечення ефективного співробітництва суб'єктів навчально-виховного процесу (викладачів і студентів). Цей процес студенти сприймають як цікаву самостійну діяльність, яка відповідає цілі отримання кваліфікаційного рівня, а усунення помилок є свідомим і цілеспрямованим.

Список літератури:

4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І., Овчарук О.В., Парашенко Л.І., Пометун О.І., Савченко О.Я., Трубачева С.Е. / Під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
5. Компетентнісна освіта: від теорії до практики / Бібік Н. М., Єрмаков І. Г., Овчарук О. В., Погоріла І. Л., Пометун О. І., Трубачева С. Е., Бухлова Н. В., Волобуєва Т. Б., Денисова Н. І., Нетреба В. М. К.: Плеяди, 2005. 120 с.
6. Остапенко Н. Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні (на матеріалі лінгводидактики вищої школи) [Електронний ресурс] // Українська мова і література в школі. — Київ, 2004. № 6. С. 41. URL: www.ukr-in-school.edu-ua.net/include/config.php (дата звернення: 21.07.2011)

1.8. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ: ИМПЛИЦИТНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Старцева Елизавета Олеговна

старший преподаватель РУДН, г. Москва

E-mail: mishin55@mail.ru

Лихачева Ирина Федоровна

старший преподаватель РУДН, г. Москва

E-mail: mishin55@mail.ru

Мишин Андрей Павлович

старший преподаватель РУДН, г. Москва

E-mail: mishin55@mail.ru

В отечественном языкознании вопрос в фоновых знаниях впервые подробно рассматривался в книге Е.М. Верещагина и В. Г. Костомарова «Язык и культура». В ней фоновые знания определяются как «общие для участников коммуникативного акта знания». Иными словами, это та общая для коммуникантов информация, которая обеспечивает взаимопонимание при общении. В последующих филологических трудах это определение видоизменялось, но суть оставалась прежней. Фоновые знания неоднородны. По степени их распространенности выделяются три вида: общечеловеческие фоновые знания, региональные и страноведческие. Классификация эта, как замечают сами авторы, не совсем полна. В ней пропущены социально-групповые знания, свойственные определенным социальным общностям людей, врачам, педагогам, шоферам и т. п. Однако опущение это несущественно, так как основное внимание в книге уделяется анализу страноведческих фоновых знаний, составляющих основной предмет исследования.

Страноведческие знания — это «те сведения, которыми располагают все члены определенной этнической или языковой общности». Такие знания — часть национальной культуры, результат «исторического развития данной этнической или государственной общности в равной мере». Они «образуют часть того, что социологи называют массовой культурой, т. е. они представляют собой сведения, безусловно, известные всем членам национальной общности... Фоновые

знания как элемент массовой культуры, подчиняясь ее общей закономерности, разделяются на актуальные фоновые знания и фоновые знания культурного наследия». Среди страноведческих фоновых знаний выделяется также та их часть, которая обладает свойством всеобщей (для данной этнической группы или национальности) распространенности и называется взвешенными фоновыми знаниями. Именно взвешенные страноведческие фоновые знания имеют особое значение в процессе преподавания иностранных языков, так как являются источником отбора и необходимой минимизации страноведческого материала для целей обучения. Наконец, авторы различают макро-фон, как совокупность страноведческих фоновых знаний данной языковой общности, и мини-фон — «объем фоновых знаний, который преподаватель моделирует в учебной аудитории для рецепции определенного художественного произведения».

«Страноведческие фоновые знания, — заключают авторы, — исключительно важны для так называемой массовой коммуникации: писатель или журналист, пишущий для некоторой усредненной аудитории, интуитивно учитывает взвешенные страноведческие фоновые знания и апеллирует к ним».

Предложенные определения и классификации фоновых знаний вполне убедительны. Однако им может соответствовать и иная терминология. Она связана с информатикой, в которой оперируют термином тезаурус. Он означает набор данных о какой-либо области знаний, который позволяет правильно ориентироваться в ней. Поэтому под тезаурусом можно понимать различные объемы знаний вообще. Он может быть глобальным, интернациональным, региональным, национальным, групповым и индивидуальным. Глобальный включает все знания, добытые и освоенные человеком в процессе его исторического развития. Это величайшая сокровищница мировой культуры. Региональные и национальные тезаурусы определяются исторически сложившимся объемом знаний, характерным для данной геосоциальной зоны или для данной нации. Групповые и индивидуальные занимают низшую ступень в этом делении. Их объемы ничтожно малы по сравнению с остальными. Во всех этих тезаурусах обнаруживается определенный объем знаний, который освоен во всех регионах и всеми развитыми нациями. Это и есть общечеловеческий (интернациональный) тезаурус. Какой-то частью его владеет каждый индивидуум.

В региональных и национальных тезаурусах есть известная доля сугубо национальных знаний, совладельцами которых не стали другие национальные группы.

Культура — совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных и накапливаемых определенной общностью людей, и те ценности одной национальной общности, которые вовсе отсутствуют у другой или существенно отличаются от них, составляют национальный социокультурный фонд, так или иначе находящий свое отражение в языке. Именно эту часть культуры и эту часть языка следует изучать и в переводоведении в целях более полного и глубокого понимания оригинала и воспроизведения сведений об этих ценностях в переводе с помощью языка другой национальной культуры.

В разделах, посвященных лексическим проблемам, представляется более целесообразным пользоваться термином «фоновая информация», который соотносится с сугубо национальным тезаурусом и, конечно, с понятием фоновых знаний, но по сравнению с ним является более узким и соответствующим изучаемой теме.

Фоновая информация — это социокультурные сведения характерные лишь для определенной нации или национальности, освоенные массой их представителей и отраженные в языке данной национальной общности.

Принципиально важно, что это не просто знания, например, повадок животных, обитающих лишь в одной географической зоне, или музыкальных ритмов данной этнической группы, или рецептов приготовления национальных блюд, хотя все это в принципе тоже составляет часть фоновых знаний, важно, что это только те знания (сведения), которые отражены в национальном языке, в его словах и сочетаниях.

Содержание фоновой информации охватывает прежде всего специфические факты истории и государственного устройства национальной общности, особенности ее географической среды, характерные предметы материальной культуры прошлого и настоящего, этнографические и фольклорные понятия и т. п. — т. е. Все то, что в теории перевода обычно именуют реалиями. Правда, терминологическая неупорядоченность, характерная для многих разделов современной филологии, коснулась и этого термина. Под реалиями понимают не только сами факты, явления и предметы, но также их названия, слова и словосочетания. И это не случайно, потому что знания фиксируются в понятиях, у которых одна форма существования — словесная.

Большинство понятий являются общечеловеческими, хотя и воплощенными в различную вербальную форму. Однако те понятия, которые отражают реалии, носят национальный характер и материализуются в так называемой безэквивалентной лексике (термин не очень-то удачный, так как при переводе подобные слова находят те

или иные эквиваленты).

Кроме обычных реалий, маркируемых безэквивалентной лексикой, фоновую информацию содержат в себе реалии особого вида, которые можно назвать ассоциативными. Эти реалии связаны с самыми различными национальными историко-культурными явлениями и весьма своеобразно воплощены в языке. Ассоциативные реалии не нашли своего отражения в специальных словах, в безэквивалентной лексике, а «закрепились» в словах самых обычных. Они находят свое материализованное выражение в компонентах значений слов, в оттенках слов, в эмоционально-экспрессивных обертонах, в внутренней словесной форме и т. п., обнаруживая информационные несовпадения понятийно-сходных слов в сравниваемых языках. Таким образом, оказывается, что словам *солнце, луна, море, красный* и т. п. сопутствуют в художественных текстах того или иного языка страноведческие фоновые знания, фоновая информация. Название романа панамского писателя Хоакина Беленьо "Luna verde"³ переведено на русский язык дословно «Зеленая луна». У русского читателя такой образ вызывает лишь недоумение или ложные ассоциации. Для жителя Панамы или Чили - это символ надежды, доброе предзнаменование, образ наступающего утра, ибо для многих латиноамериканцев зеленый цвет олицетворяет все молодое и прекрасное, символизирует радость бытия, а понятие луны ассоциируется с духовным состоянием человека, его настроением, его судьбой (ср. употребление слова *луна* во фразеологизмах *estar de buena (mala) luna* - *быть в хорошем (плохом) настроении*; *darle (a alguien) la luna* — *он не в себе, на него нашло помрачение*; *quedarse a la luna (de Valencia)* — *остаться ни с чем, обмануться в своих надеждах*; *dejar a la luna (de Valencia)* — *оставить ни с чем, обмануть* и др.).

Множество самых распространенных существительных «окружены» в языке эмоциональным ореолом, «роем ассоциаций», по выражению Ю. Тынянова. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров такие слова называют коннотативными. Коннотации, т. е. сопутствующие словам стилистические, эмоциональные и смысловые оттенки, не существуют сами по себе, они обычно «группируются» в слове, имеющем свое вещественно-смысловое содержание, накладываются на одно из его значений. Например, в русском языке теоретически каждому существительному и прилагательному с помощью суффиксов субъективной оценки могут быть приданы различные коннотации. Однако в любом случае следует особо подчеркнуть своеобразие многих коннотаций, в которых отражена специфика культуры той или иной этно-лингво-социальной общности, отражена фоновая информация.

Есть лексические единицы, словно бы целиком заполненные такой информацией. Это, как говорилось выше, названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и т. п. Но есть множество других слов, которые, называя самые обычные понятия, выражают вместе с тем смысловые и эмоциональные «фоновые оттенки». Каждый язык — прежде всего национальное средство общения, и было бы странным, если бы в нем не отразились специфически национальные факты материальной и духовной культуры общества, которое он обслуживает.

Если с так называемой безэквивалентной лексикой переводчики, несмотря на, казалось бы, явную трудность (нет постоянных эквивалентов!), научились работать довольно успешно и добиваться адекватного перевода текстов с такой лексикой, то слова второй группы, несмотря на видимую легкость перевода, создают чрезвычайные трудности не только при передаче их содержания на другие языки, но и при их восприятии (нелегко ведь уловить и осмыслить «рой ассоциаций»). И не так уж редко трудности эти оказываются непреодолимыми.

Понятие фоновой информации тесно связано с более широким и многозначным понятием имплицитной или, проще, подразумеваемой информацией. Исследователи включают в него и прагматические предусловия текста, и ситуацию речевого общения, и основанные на знании мира пресуппозиции, представляющие собой компоненты высказывания, которые делают его осмысленным, и импликации, и подтекст, и так называемый вертикальный контекст и аллюзии, символы, каламбуры, и прочее неявное, скрытое, добавочное содержание, преднамеренно заложенное автором в тексте.

Эти, сложные, порою противоречивые и разно трактуемые лингвистические и семантические понятия требуют отдельного исследования. Для переводоведения важно осмыслить современные представления о фоновых знаниях и фоновой информации, подтексте и вертикальном контексте.

Подтекст как особая лингвистическая категория стал интенсивно изучаться с середины XX века, хотя представления о нем сформировались на рубеже XIX—XX веков. Этот художественный прием называли тогда «вторым диалогом». В традиционном понимании — это второй параллельный смысл устного или письменного высказывания, обусловленный языковой системой или целями и замыслом автора. Иначе говоря, подтекст — это имплицитный, скрытый смысл, который

существует с явно выраженным, эксплицитным смыслом в одном и том же высказывании и который должен быть понят рецептором². Подтекст (он мог бы именоваться как аллюзивный текст или аллюзив) раскрывается с помощью содержащихся в тексте материальных языковых индикаторов. Именно они открывают доступ к скрытой информации. Индикаторы могут относиться к разным языковым уровням:

а) слов и словосочетаний, когда по этим указателям рецептор догадывается о скрытом содержании, о смысле аллюзива;

б) предложения или части текста, когда выраженное сообщение вызывает у читателя или слушателя восприятие имплицитной информации;

с) произведения в целом, когда весь текст ассоциируется со вторичным имплицитным смыслом или текстом.

А теперь обратим внимание на некоторые переводческие аспекты в системе фоновых знаний.

Все участники межкультурной коммуникации в процессе общения так или иначе сознают и учитывают свою взаимную «чужеродность», то есть, по словам И. Халеевой, «иной языковой код, иные обычаи, традиции, установки, повседневные способы общения». Изучение и выявление общих точек соприкосновения у различных культур активно способствует международному сотрудничеству и межличностному общению представителей различных стран и народов. То есть, в конечном итоге, вносит вклад в расширение диалога культур, а, возможно и создание такого явления как интеркультура [14, с. 12].

Перевод является важнейшей частью межкультурной коммуникации. При переводе как виде языкового посредничества переводчику приходится учитывать две языковые картины мира, а также сопоставлять и адаптировать концептуальные картины мира двух языковых культур. В качестве основных факторов, обуславливающих переводческие трудности, называются:

1. специфичность семантики языковых единиц,
2. несовпадение «картин мира», создаваемых языками для отражения внеязыковой реальности,
3. различия в самой реальности [5, с. 125].

преодоление этих трудностей напрямую связано с компетенцией переводчика как человека, обладающего знаниями как о языковых единицах взаимодействующих языков, так и о фактах жизни взаимодействующих обществ. Переводчик выступает не просто как механизм для трансформации единиц одного языка на другой, но как

полноправный участник межязыковой коммуникации, как значимый посредник [5, с. 125]. Это означает, что его функции очень часто не сводятся к «просто переводу», но включают прагматическую адаптацию, социо-культурологические и исторические комментарии. При этом переводчику необходимо проводить четкую границу между знаниями, универсальными для большинства людей, и знаниями, специфичными для представителя данной культуры и социального слоя, необходимо осознавать и учитывать различия в категориальных представлениях различных культур и народов, не говоря уже о речевом этикете и конвенциональных нормах и узусах.

В различных переводоведческих работах исследовалось, в частности, воздействие, оказываемое культурологическими факторами на процесс перевода, а также на адекватность восприятия перевода текста, созданного в рамках одной культуры, представителями другой культуры. Отмечалось, что многие лингвистические проблемы перевода культурно детерминированы, и, наоборот, иногда некоторые социо-культурно-этнографические проблемы перевода могут быть разрешены с помощью чисто лингвистических средств. Тем не менее, роль фоновых знаний как важнейшего фактора понимания текста, с одной стороны, и культуры народа, с другой стороны, изучена еще недостаточно. При этом многие исследователи подчеркивали значимость тех аспектов процесса перевода, в которых принципиально важными являются расхождения между культурами, в то время как, в той же, а может, и в большей степени важными являются в современных условиях аспекты, общие для рассматриваемых культур и объединяющие их.

Понятие «фоновые знания» является одним из основных терминов, в частности, когнитивной лингвистики, которым оперируют при обсуждении экстралингвистических аспектов коммуникации. Однако стоит отметить, что термин «фоновые знания» получает определение лишь в работах сугубо научного характера - в учебно-методической, а также научно-популярной литературе данный термин активно употребляется *de facto* и, видимо, не вызывает трудностей в восприятии как специалистами, так и широким кругом читающей публики. Существуют разнообразные определения понятия «фоновые знания», хотя основополагающим у нас в стране до сих пор остается определение, данное Словарем лингвистических терминов под редакцией О.С. Ахмановой: «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой общения [10, с. 487].

В данном определении неоднозначное толкование вызывает его основа — понятие реалии. Существует, по крайней мере, двоякое

понимание данного явления: реалия-предмет как материальный объект или явление; и реалия-слово, то есть языковые единицы, обозначающие такие предметы и явления. Иногда исследователи выделяют: (1) реалии-предметы и явления внеязыковой действительности, (2) реалии-концепты, то есть ментальные эквиваленты реалий-предметов и (3) реалии-слова, то есть средства номинации реалий-концептов [8, с. 43]. В свою очередь, активное рассмотрение реалий в рамках культурологии привело к тому, что данный термин стал восприниматься в узком контексте — как средство для обозначения материальных объектов или слов определенной культуры, отсутствующей в другой культуре. В противовес ему в таком контексте употребляется термин «универсалия», то есть «предметы, явления и понятия, а также языковые единицы для их выражения, общие для отдельных индивидуумов и различных культур» [8, с. 670].

Тем не менее, большинство исследователей рассматривают фоновые знания именно как совокупность знаний о мире и культуре, создающих условия для успешного взаимопонимания (Ахманова, Гюббенет, Виноградов, Крюков, Томахин, Халеева, Хирш и др.), как «социально-культурный фон, характеризующий воспринимаемую речь» [1, с. 89]. Согласно этой точке зрения, фоновые знания рассматриваются как экстралингвистическое явление, неотъемлемо сопровождающее коммуникацию, как «невербальный компонент речевого общения» [2, с. 234]. Говоря словами Г.Д. Томашина, «фоновые знания в широкой трактовке — это практически все знания, которыми располагают коммуниканты к моменту общения» [12, с. 54].

Однако существует точка зрения, отличающаяся от вышеизложенной, согласно которой фоновые знания входят в семантику слова, составляя один из компонентов значения. Данной позиции придерживаются в основном ученые, рассматривающие фоновые знания в их узком понимании — как особенности культуры носителей данного языка (Комлев, Леонтьев, Верещагин, Костомаров и др.). Согласно их точке зрения, в семантической структуре номинативных единиц языка присутствует экстралингвистическое содержание, которое прямо и непосредственно отражает обслуживаемую языком национальную культуру

Н.Г. Комлев, который ввел в лингвистику понятие культурно-исторического компонента значения, высказал мысль о том, что слово, отражающее предмет или явление действительности определенного социума, не только означает его, но и создает при этом некоторый фон, ассоциирующийся с этим словом. Поэтому в семантике слова должен

содержаться некоторый компонент, фиксирующий именно данный социальный фон, в котором слово существует. «Признавая наличие «внутреннего содержания слова», то есть факта, что слово-знак выражает нечто кроме самого себя, мы обязаны признать и наличие культурного компонента — зависимость семантики языка от культурной среды индивидуума» [7, с. 11]. В дальнейшем исследователи говорили о существовании «национальных смыслов», «национально-культурном компоненте» слов, а номинативные единицы языка, содержащие такой компонент, они назвали лексикой с национально-культурным компонентом семантики (особо выделяя в этой связи афоризмы и фразеологизмы).

Организацию фоновых знаний представляют в терминах теории фреймов, выдвинутой М. Минским и получившей всеобщее признание и дальнейшее развитие. Понятие «фрейм» трактуется как «структура данных для представления стереотипной ситуации» [9, с. 95]. Однако и здесь в терминологии отсутствует единство. Наряду с термином «фрейм» встречаются также термины «схема», «прототип» или «стереотип», «ментальная модель», «концепт»; динамические фреймы называют «сценариями», «планами», «процессами» (при этом иногда каждый из этих терминов трактуется как отдельное понятие, иногда — как синонимы).

Большинство ученых, принимающих фреймовую организацию знаний, представляют ее в общем виде как «некую абстрактную схему, в которой заложен операционный механизм когнитивного познания» (А. Супрун), как «систему координат для улавливания мира» (Г. Гачев), «призмы, через которые человек видит мир» (В. Постовалова), как некую «решетку» — grid (Ю. Найда) или «сеть, состоящую из узлов и связей» (М. Минский).

Представляется, что в целом структура фоновых знаний выглядит как некая система из узлов и связей между ними. Именно единообразии общих принципов строения системы хранения и использования информации делает процесс межличностного и межкультурного общения потенциально возможным.

Однако, если принимать такое строение системы хранения фоновых знаний, можно с большой долей достоверности предположить, что у разных людей будут различаться по крайней мере:

1. содержание информации в узлах;
2. «глубина» или «полнота» информации при условии совпадения содержания знаний в аналогичных узлах;
3. последовательность и «устойчивость» связей.

Именно эти различия обуславливают возможные расхождения в понимании текстов даже в рамках одной культуры, а, особенно, представителями разных культур, что и вызывает, например, необходимость адаптации текста при переводе или его комментирование.

Для понимания значения и роли фоновых знаний необходимо учитывать не только их строение, но и семантическую наполненность, поскольку именно семантическое содержание обуславливает уже не принцип, а конкретные условия использования фоновых знаний в процессе коммуникации вообще и в процессе межкультурного взаимодействия при переводе.

Представляется, что с этой точки зрения можно говорить о:

1. фоновых знаниях, полученных эмпирическим путем (на личном опыте) и опосредованно (через книги и другие носители информации);

2. универсальных (присущих всем людям и тождественных в разных культурах) и специфических знаниях, к которым относятся, в частности, профессиональные и национально-специфические знания;

3. различных понятийных категориях фоновых знаний, основанных на существовании различных сфер деятельности человеческого общества, а также различных ментальных моделях мира (например, категории времени, пространства, модальности, также невербальные средства коммуникации (мимика жесты, позы), социальные роли, обычаи и традиции, и т. п.).

Все аспекты общей системы фоновых знаний находятся в непрерывном контакте и взаимодействии друг с другом. Это динамическая система. Знания могут переходить из разряда опосредованных в разряд эмпирических, из специфических и, в частности, национально-специфических в универсальные (хотя вряд ли возможен обратный процесс). А отнесенность знания к какой-либо категории, как уже отмечалось, является «плавающим».

Еще одной немаловажной характеристикой знаний является их «глубина», то есть количество информации, которой обладает отдельный человек или коллектив людей о чем-либо. Предлагаются различные модели оценки уровней глубины владения информацией и, соответственно, понимания сообщения, содержащего данную информацию.

Очевидно, что фоновые знания представляют собой сложную, многоуровневую систему, обладающую как своеобразным строением, так и специфическим содержанием. Для переводчика очень важно представлять общую структуру и строение фоновых знаний как

системы, также как семантический состав фоновых знаний конкретной языковой культуры. Это прежде всего необходимо для адекватного выбора приемов перевода при передаче фоновой информации с языка оригинала на язык перевода.

В последнее время необходимость обучения переводчиков фоновым знаниям культуры изучаемого языка не вызывает сомнения. Владение фоновыми знаниями называется как неотъемлемый компонент переводческой компетенции, наряду с наличием лингвистических знаний, определенных психологических качеств и литературных способностей. С другой стороны, владение приемами перевода специфических культурных компонентов фоновых знаний (такими как гипонимический перевод, калькирование, транскрибирование и другие) является одним из основных навыков профессиональных переводчиков.

В частности, экспликация, или описательный перевод, — это одно из основных средств прагматической адаптации и актуализации фоновых знаний при переводе. По определению, экспликация (от лат. *explicatio* — разъяснение) — «тенденция естественных языков к открытому, явному словесному выражению семантических компонентов» [15, с. 257]. При описательном переводе лексическая единица иностранного языка заменяется словосочетанием, эксплицирующим ее значение. Экспликация может проводиться, в частности, с помощью:

- 1 добавления поясняющих элементов;
- 2 описательного перевода;
- 3 параллельного перевода;
- 4 восстановления целого из части;
- 5 полного изменения формы при сохранении содержания высказывания;
- 6 внетекстовых ссылок, сносок и примечаний, а также некоторых других приемов.

Экспликация фоновых знаний при переводе дает наиболее полную информацию об иной культуре, способствует лучшему пониманию иноязычного народа, его традиционных, национальных, социокультурных и других особенностей, что в конечном итоге ведет к переходу этих знаний на уровень универсальных фоновых знаний человечества.

Как уже упоминалось выше, экспликация фоновых знаний служит для восполнения пробелов в информации о жизнедеятельности языкового коллектива текста оригинала, семантических лакун, имеющих у рецепторов перевода. Однако в процессе перевода порой бывает трудно решить, какая именно фоновая информация может отсутствовать у рецепторов перевода, какие именно фоновые знания

необходимо и достаточно эксплицировать для создания, в конечном итоге, коммуникативно-равноценного перевода.

Перечислим некоторые моменты, которые необходимо учитывать переводчику при анализе соответствующих аспектов фоновых знаний и способов их перевода.

Исследователи сходятся во мнении, что отбор фоновых знаний необходимо проводить на основании изучения и анализа «взвешенных» фоновых знаний, то есть тех, которые обладают свойствами всеобщей распространенности [7, с. 11]. То есть информация должна быть известна и должна использоваться большинством членов данного социума, то есть доступна так называемому «усредненному рецептору» [6, с. 44].

Безусловно, что различиями в индивидуальных фоновых знаниях участников межкультурной коммуникации можно при первом приближении пренебречь (если только какая-либо информация, являющаяся индивидуальным эмпирическим опытом автора, не становится релевантной для понимания и интерпретации текста, что происходит редко). В целом же фоновые знания представителей определенной культуры обладают значительным сходством.

Очевидно также, что и универсальные фоновые знания не будут представлять дополнительных трудностей, поскольку в каждом языке для их выражения существуют языковые универсалии и соответствующие лексико-грамматические приемы. В свою очередь национально-специфические фоновые знания очень часто являются основной преградой на пути взаимопонимания. Поэтому именно национально-специфические или страноведческие фоновые знания при обучении иностранному языку называют ключевыми в курсах страноведения, практики устной и письменной речи, а также перевода.

Еще одним критерием является актуальность фоновых знаний, поскольку характеристики культурной общности меняются во времени. Некоторые факты истории и политической жизни забываются, личности теряют популярность, одни анекдоты и афоризмы заменяются другими и т. п. В этой связи, к примеру, Г. Томахин говорит об актуальных фоновых знаниях и фоновых знаниях культурного наследия [12, с. 54], а Э.Д. Хирш берет пятнадцатилетний период существования и «узнавания» информации в качестве одного из основных критериев отбора материала для своего сводного словаря культурной грамотности, отражающего фоновые знания среднего американца [16, с. 32].

Немаловажную роль в формировании фоновых знаний в современном обществе являются опосредованные знания. Однако,

если некоторое время назад одним из основных источников национально-специфических фоновых знаний той или иной культуры была литература (персонажи, названия, цитаты, сюжеты, авторы), а также устное творчество (куда можно отнести пословицы, поговорки, анекдоты, сказки, песни), то в последние десятилетия ведущими «поставщиками» национально-специфических фоновых знаний стали радио, телевидение и кино. С другой стороны, компьютерные технологии и другие средства массовой коммуникации способствуют универсализации фоновых знаний человечества, также как глобализация, в частности, киноиндустрии и телевидения.

Очень непростым является вопрос отбора информации из категории исторических, географических и социально-политических фоновых знаний. Крайне сложно оценить, что именно известно среднему представителю данного общества (даты, имена, названия, события, их причины и последствия и т. п.), в каком объеме и насколько эта информация релевантна для межкультурного взаимопонимания.

Еще одним фактором, который требует рассмотрения, являются не только сами знания, но и ассоциативные связи между ними. Известно, что одни и те же предметы и понятия вызывают различные ассоциации (иногда прямо противоположные) у представителей разных культур. Порой коннотативный смысл, которым обладает нейтральное, на первый взгляд, слово, становится настолько существенным в процессе коммуникации, что полностью изменяет значение высказывания, а при неспособности одного из коммуникантов воспринять эту коннотацию приводит к недопониманию или полному непониманию. Естественно, что коннотации и ассоциации, которые вызывают национально-специфические фоновые знания требуют специального внимания со стороны участников межкультурной коммуникации и, особенно, переводчиков.

Подведем итоги:

1. Очевидно, что, несмотря на различные точки зрения, относительно лингвистической или экстралингвистической природы фоновых знаний, можно говорить о сложной, динамической, многоуровневой системе фоновых знаний, представляющей универсальные или специфические (в частности, национально-специфические) фоновые знания, приобретенные эмпирическим и опосредованным путем и относящиеся к различным областям человеческой жизнедеятельности.

2. Перевод, являясь инструментом межязыкового и межкультурного общения, обеспечивает адаптацию культур взаимодействующих языков, в частности, путем адекватной передачи

фоновых знаний.

3. При переводе фоновых знаний применяются различные переводческие приемы, в частности, различные виды экспликации.

4. При решении о необходимости экспликации фоновых знаний в той или иной форме переводчику приходится учитывать: доступность информации и ее взаимосоотнесенность для «усредненных рецепторов» различных культур; актуальность информации, то есть диахронический срез взаимодействующих культур; принадлежность информации к универсальным или специфическим знаниям в различных категориях; а также ассоциативные и коннотативные связи, возникающие при упоминании определенной фоновой информации.

Таким образом, в качестве перспективы для дальнейших исследований в этой области представляется интересным и крайне необходимым определить и уточнить параметры отбора фоновых знаний, являющихся обязательными или факультативными для разъяснений переводчиками.

Список литературы:

1. Ахманова О.С., Гюббенет И.В. Вертикальный контекст как филологическая проблема.//Вопросы языкознания. № 3 — М., 1977. — 89 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. — 2-е изд. - М.: Высшая школа, 1986. — 234 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. — М: Русский язык, 1976. — 34 с.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М.: Русский язык, 1990. — 11 с.
5. Каменская О.Л. Текст и коммуникация. — М.: Высшая школа, 1990. — 78 с.
6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. — М: Изд- во «ЭТС», 2000. — 125 с.
7. Комиссаров В.Н. Что такое «усредненный рецептор перевода»?//Перевод и переводческая компетенция. — Курск: Издательство РОСИ, 2003.-44 с.
8. Комлев Н.Г. Компоненты содержательной структуры слова. — М.: Наука 1969. — 11 с.
9. Конецкая В.П. Лексико-семантическая характеристика языковых реалий.// Великобритания: лингвострановедческий словарь. — М., 1980. — 43 с.
10. Минский М. Фреймы для представления знаний/ Пер. с англ. — М.: Энергия, 1979. — 95 с.

11. Словарь лингвистических терминов./Сост.О.С. Ахманова. — М.: Советская энциклопедия, 1969. — 487, 670 с.
12. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы: Пособие по страноведению. — М.: Высшая школа, 1988. — 77, 237 с.
13. Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения// Иностраный язык в школе № 4 — М., 1980. — 54 с.
14. Хайруллин В.И. Когнитивные и культурологические аспекты перевода: Докт. Дис. — М., 1995.—123 с.
15. Халеева И.И. Интеркультура — третье измерение межкультурного взаимодействия? (Из опыта подготовки переводчиков)//Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. (Сб.научных трудов МГЛУ. — Вып. 444) — М., 1999. — 12 с.
16. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика. (Газетно-информационный и военно-публицистический перевод.) — М.: Воениздат, 1973, с. 275
17. Hirsh E.D. Jr. Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. — Boston, 1987. — 32 с.

СЕКЦИЯ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ГЕНДЕРНАЯ АССИМЕТРИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

Силина Анна Евгеньевна

*преподаватель гуманитарных и социально-экономических дисциплин,
Партизанский филиал краевого государственного образовательного
бюджетного учреждения среднего профессионального образования
«Владивостокский базовый медицинский колледж», г. Партизанск
E-mail: revass@mail.ru*

Общество на современном этапе развития представляет собой сложную, многогранную, динамичную и постоянно изменяющуюся систему. Мы окружены социокультурной средой, в которой мужчины и женщины не похожи друг на друга и должны исполнять различные социальные роли, выбирать отличные друг от друга виды профессиональной деятельности. В современном обществе некоторые занятия продолжают оставаться типично женскими или мужскими. Существование в обществе стереотипов — это норма, с помощью них человеку проще ориентироваться в социуме. Гендерные стереотипы прочно зафиксированы в нашем сознании, они плохо поддаются трансформации. Изменение стереотипов это достаточно сложный процесс, который может длиться несколько десятилетий. Общество постмодерна предъявляет к женщине множество требований. Она должна выполнять на отлично роли успешного работника, профессионала своего дела, заботливой матери, жены и хорошей домохозяйки. Для мужчины сегодня не является постыдным вести домашнее хозяйство, брать отпуск по уходу за ребенком, осваивать сферы деятельности, которые ранее считались женскими. Таким образом, в настоящее время в силу ряда объективных причин, прослеживается тенденция медленной трансформации гендерных стереотипов.

Сфера гендерных исследований является молодой и не достаточно изученной, поэтому с помощью проведенной работы мы планируем внести вклад в эмпирическую базу гендерных исследований.

Цель проектной работы: определить направления трансформации гендерной ассиметрии в профессиональной сфере.

Задачи проектной работы:

1. Определить сущность понятий «гендер», «гендерные стереотипы», «гендерная ассиметрия», «феминизированные профессии».

2. Изучить существующие в науке взгляды на проблему гендерной ассиметрии в профессиональной сфере.

3. Провести анализ статистических данных по выпуску студентов Партизанского филиала КГОБУСПО «Владивостокский базовый медицинский колледж» за 1992-2011 годы

4. Провести опрос среди студентов мужского пола Партизанского филиала КГОБУСПО «Владивостокский базовый медицинский колледж» с выявлением причин поступления в колледж.

5. Продолжить накапливать теоретическую базу по гендерной проблематике и проводить обмен информационным опытом с филиалами КГОБУСПО «ВБМК» и другими исследователями, для которых данная тема является интересной и значимой.

Определим термины, которые будут использованы в проектной работе.

Гендер — это понятие, которое используется для обозначения всех тех социальных и культурных норм, правил и ролей, приписываемых людям обществом в зависимости от их биологического пола.

Гендерная ассиметрия — неравное распределение доли мужчин и женщин в различных сферах жизни общества

Гендерные стереотипы — это стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское».

Феминизированные профессии (от лат. femina-женщина) - преобладание лиц женского пола в определенной профессиональной сфере.

Издавна сложилось, что профессии для женского пола связаны с уходом и опекой, с воспитанием и обучением. Профессии, связанные с серьёзными физическими нагрузками и требующими большой физической силы чаще выбирают мужчины. Трудно представить себе женщину-шахтёра. Так же трудно представить себе мужчину — воспитателя в детском саду. Самыми феминизированными профессиями

в России считаются учитель и врач. В настоящее время 80 % специалистов со средним профессиональным образованием составляют женщины. Как правило, это лаборанты, медицинские сестры, фельдшера. Вот только краткий список феминизированных профессий: продавец, кассир, бухгалтер, преподаватель, воспитатель, медицинская сестра. Есть некоторые женские профессии, в которых очень ценятся мужчины, однако эти профессии остаются женскими. К примеру, традиционно женскими являются профессии стюардессы, медицинской сестры, учительницы, тогда как стюарды, медбратья и учителя мужского пола — просто нарасхват.

В Партизанском филиале краевого государственного образовательного бюджетного учреждения среднего профессионального образования «Владивостокский базовый медицинский колледж» наблюдается тенденция увеличения числа лиц мужского пола, поступающих на медицинские специальности.

В ходе исследования были проанализированы статистические данные по выпуску студентов мужского пола, которые обучались в Партизанском филиале КГОБУСПО «Владивостокский базовый медицинский колледж» за последние 19 лет, с 1992-2011 годы.

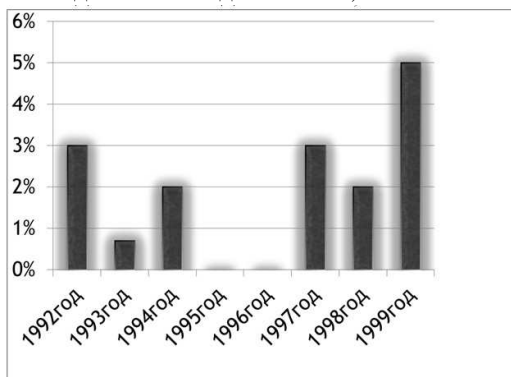


Диаграмма 1. Выпускники мужского пола за 1992—1999 годы обучения

На первом этапе работы были проанализированы данные с 1992—1999 годов выпуска. В результате было выявлено, что в 1992 и 1997 году выпускники мужского пола составили только 3 процента от общего числа выпускников. В 1994, 1998 годах контингент выпускников мужского пола составил лишь 2 процента. В 1995, 1996 годах новоиспеченных медиков мужского пола не было. В 1999 году

прослеживается увеличение числа медицинских работников мужского пола на 2 процента и в общем итоге оно составило 5 процентов. Данные наглядно показывают, что действительно существует гендерная асимметрия в медицинской сфере. Доля представительниц прекрасного пола в медицине составляет 95- 97 процентов.

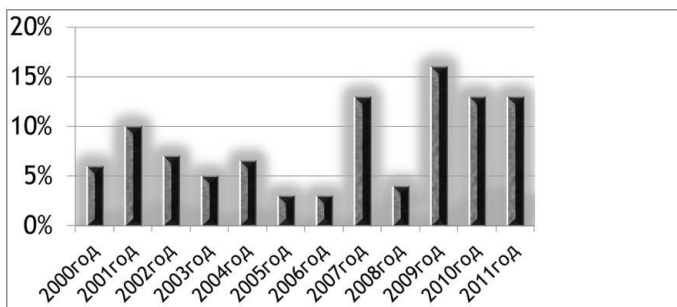


Диаграмма 2 Выпускники мужского пола за 2000—2011 годы обучения

На втором этапе работы были проанализированы данные за 2000—2011 годы обучения. В результате выяснилось, что за 2000—2006 год доля выпускников мужского пола увеличилась и составила 3-10 процентов. С 2007—2011 год число выпускников мужского пола возросло до 16 процентов.

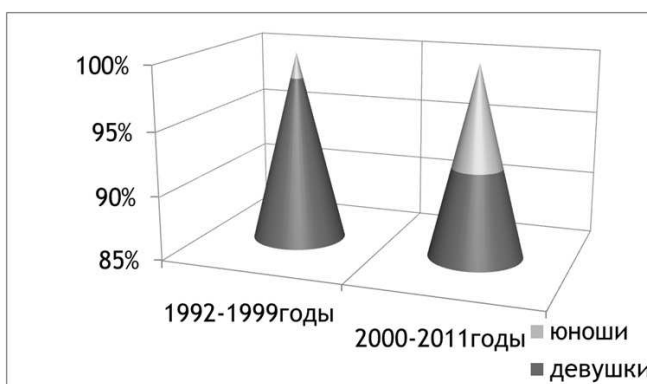


Диаграмма 3 Сравнительный анализ данных за 1992—1999 и 2000—2011 годы обучения

По сравнению с 1990-ми годами последнее десятилетие привнесло в феминизированную медицинскую среду долю представителей сильного пола. Количество выпускников мужского пола увеличилось в 4раза.

Мы обратились к студентам нашего колледжа с вопросом о причине выбора именно этой профессии. В результате были получены следующие ответы.

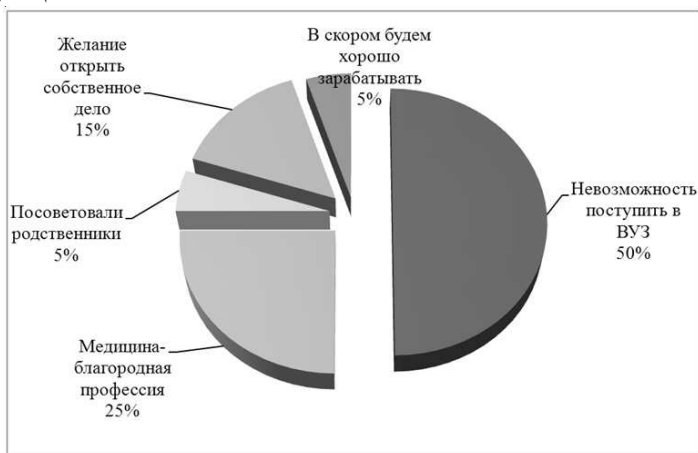


Диаграмма 4. Причины поступления в учебное заведение юношей

Половина опрошенных респондентов связала причину выбора колледжа с невозможностью поступить в ВУЗ и после окончания обучения в колледже эти студенты планируют поступать в высшее медицинское учебное заведение. 25 % опрошенных заявили, что медицина — это престижная, благородная, интеллигентная сфера профессиональной деятельности. 15 % опрошенных планируют открыть собственное дело. 5 % студентов ответили, что выбрать данную профессию посоветовали родственники, которые также являются медиками. 5 % студентов высказались, что в скором будущем медики будут хорошо зарабатывать и поэтому стоит идти учиться в эту область профессиональной деятельности.

За последнее десятилетие в Партизанском филиале КГОБУСПО «ВБМК» увеличилась доля выпускников и абитуриентов мужского пола. Если в 1990-е годы численность выпускников мужского пола составляла лишь 3—5 процентов, то за десять лет данный показатель

возрос до 16 процентов. Юноши связывают поступление на обучение в медицинском колледже с рядом объективных причин.

Подводя итог проектной работы, отметим, что гендерные стереотипы — это стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское». В современном обществе существует гендерная асимметрия в профессиональной сфере. Существуют сугубо «женские» и «мужские» профессии. Тем не менее, прослеживается процесс вхождения представителей сильного пола в феминизированные сферы профессиональной деятельности, молодые люди все чаще осваивают сестринское дело, парикмахерское дело, кулинарию. Социально-экономические, мировоззренческие и нравственно-духовные изменения, современного общества приносят в феминизированные отрасли профессиональной деятельности представителей сильной половины человечества, возможно ранее феминизированные сферы профессиональной деятельности в последствие приобретут иной характер.

Проектная работа была проведена совместно со студентами медицинского колледжа. Данные исследования представлены на краевой студенческой научно-практической Интернет-конференции в виде доклада и презентации. В дальнейшем данная тема будет исследоваться шире, в иных аспектах. Будем рады сотрудничать и обмениваться исследовательским опытом.

Список литературы:

1. Грошев И. Информационные технологии: гендерный аспект // Высшее образование в России. — 1999. — № 4.
2. Жеребкиной И.А. Введение в гендерные исследования. Ч. I: учебное пособие Харьков: ХЦГИ.
3. Жеребкиной И.А. Введение в гендерные исследования. Ч. II: хрестоматия / под ред. — Харьков: ХЦГИ.
4. Кутовая Н. Комментарии к курсу «Гендерная социализация и образование: теория и практика» // Гендерная педагогика и гендерное образование в странах постсоветского пространства: сб. материалов Международной летней школы. — Иваново, 2002.
5. Сб. материалов Международной летней школы. Гендерная педагогика и гендерное образование в странах постсоветского пространства:— Иваново, 2002.
6. Интернет-ресурсы: www.gender.ru

2.2. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗА А.Н. ЛЕОНТЬЕВА

Горячев Вадим Владимирович

канд. психол. наук, доцент, Рязанский филиал МПСУ, г. Рязань

E-mail: d-vadi@yandex.ru

Образ — понятие достаточно активное и по-разному используемое в системе научных знаний: психологических, исторических, философских, педагогических, этнографических. В психологии образ часто определяют в контексте чувственного восприятия и отражения действительности, исследования сознания и развития познавательной деятельности человека. Принципиально новую проблемную ситуацию не только в системе психологических знаний, но и в общем образовательном пространстве намечают подходы к образу мира в контексте психологии восприятия, высказанные А.Н. Леонтьевым в его работе «Образ мира». Как писал учёный: «становление образа мира у человека есть переход за пределы «непосредственно чувственной картинки» [2, с. 261]. Целью нашей статьи является рассмотрение категории «образа» в работах А.Н. Леонтьева, и прежде всего, вынесенное им положение о существующей взаимосвязи и взаимообусловленности отражения и деятельности.

Анализируя состояние теории восприятия, А.Н. Леонтьев приходит к выводу о том, что в психологии существует большое количество накопленных знаний в данном направлении, однако полноценная теория фактически отсутствует. С точки зрения учёного необходимо пересмотреть само принципиальное направление, в котором движутся исследования. Безусловно, А.Н. Леонтьев исходит из таких фундаментальных положений диалектического материализма, как признание первичности материи по отношению к духу, сознанию, психике, пониманию ощущения и восприятия как отражение объективной реальности и функции мозга. Исследователь настаивал о воплощении этих положений в практику экспериментальной работы, при этом автор считал необходимым коренным образом изменить саму постановку проблемы психологии восприятия и отказаться от мнимых постулатов, которые в ней сохраняются.

Одно из основных положений, выносимых и защищаемых А.Н. Леонтьевым, состоит в следующем: проблема восприятия должна быть поставлена как проблема психологии образа мира и

разрабатываться с этой точки зрения. При этом проблема должна анализироваться последовательно материалистически, считая, что всякая вещь первично существует объективно — в объективных связях реального мира, и что вторично она полагает себя в человеческом сознании, таким же должно быть и направление исследования.

А.Н. Леонтьев затрагивает и проблему биологического развития органов чувств в связи с четырёхмерностью реального мира. Он справедливо указывает на необходимость понимания филогенетической эволюции органов чувств как процесса приспособления к четырёхмерному пространству. Далее А.Н. Леонтьев вводит понятие о так называемом пятом измерении, в котором объективная реальность открывается человеку, понимая под ним некое смысловое поле или систему значений. «У человека мир приобретает в образе пятое квазиизмерение. Оно ни в коем случае не есть субъективно приписываемое миру. Это переход через чувственность, через сенсорные модальности к амодальному миру. Предметный мир, выступает в значении, т. е. картина мира наполняется значениями» [3, с. 17]. Так воспринимаемая определённый объект, субъект не имеет образа отдельных его признаков, их простой совокупности (критика ассоциативных теорий) и не воспринимает в первую очередь форму (критика гештальтпсихологии), а воспринимает объект в качестве категоризированного предмета. Естественно при наличии соответствующей перцептивной задачи возможно восприятие и отдельных элементов объекта, и его формы, но в отсутствие таковой на первый план выступает именно предметность.

А.Н. Леонтьев вводит разделение образа на его фактуру или чувственную ткань и предметность. Фактура понимается как совокупность отдельных элементов восприятия и связей между ними, главной особенностью её является возможность свёртывания и замещения, не искажая предметности. Чаще всего объяснение данного явления (непрямой связи чувственной ткани и предметности образа) состоит в приписывании категориальности самого восприятия. Существенно, что при таком подходе происходит логическая необходимость обращаться к онтогенетическим априорным категориям, что по мнению учёного представляется весьма опасным.

В отличие от такого подхода автор выдвигает принципиально новую идею: свойства осмысленности и категориальности следует понимать как характеристики сознательного образа мира, не имманентные самому образу. О.Е. Баксанский отмечает ссылаясь на А.Н. Леонтьева, что: «Эти характеристики, выражают объективность, раскрытую совокупностью общественной практикой, идеализированной в системе значений, которые каждый отдельный индивид находит как

«вне-его-существующее» - воспринимаемое, усваиваемое — и поэтому так же, как то, что входит в его образ мира [1, с. 19—20]. Таким образом, значения — это нечто, лежащее за «обликом вещей», в объективных связях реального мира, познанных субъектом. Иными словами, значения образуют в себе некоторую особую мерность, которая, по мнению А.Н. Леонтьева является пятым квазиизмерением реальности.

А.Н. Леонтьев в своей работе определяет восприятие как средство построения образа реальности (построение образа, но не самой реальности), образа более или менее адекватного последней. Важным моментом, на котором учёный акцентирует внимание, является недопустимость ограничиваться в исследованиях аналитическим подходом. Относительно психологии восприятия это проблема состоит в возвращении к тому целостному образу реальности, который строится в сознании субъекта, в процессе перцепции последней. Другими словами, образ мира не может быть сведён к совокупности отдельных феноменов, характеристик и отношений, абстрагированных из реального процесса его функционирования в сознании субъекта. Исходя из этого положения, А.Н. Леонтьев высказывает идею об амодальности реального мира в его отделённости от субъекта. Выдвигая этот тезис, автор исходит различия всей информации, которую можно приобрести об объекте, на свойство двух видов:

1. свойства неодушевлённых объектов, которые могут быть обнаружены в процессе их взаимодействия с другими неодушевлёнными объектами;
2. свойства неодушевлённых объектов, которые могут быть обнаружены только в процессе их взаимодействия с живыми организмами, обладающими определённым образом устроенными органами чувств.

Свойства второго рода проявляются в специфических эффектах, воспринимаемых специально приспособленными органами чувств и зависящих от устройства последних; именно в этом смысле они по А.Н. Леонтьеву, являются субъективными или модальными. Существенным является, что одни и те же характеристики объектов могут вызывать у субъекта впечатления разных модальностей. Кроме того, эмпирически обосновано такое свойство восприятия как целостность образа, то есть данные разных органов чувств определённым образом организуются в некоторый единый образ, причём в ходе этого процесса разрешаются противоречия. Которые могут возникать между информацией, поступающей из разных источников.

Важным, с нашей точки зрения, является положение, обсуждаемое А.Н. Леонтьевым о том, что любое влияние вписывается

в образ мира, т. е. в некоторое целое. В качестве эмпирического обоснования учёный приводит следующие установленные факты:

1. не все, данное в ощущениях, сводит в субъективный образ ситуации;

2. существует явление «достраивания» образа, то есть приписывание ситуации актуально отсутствующих, но субъективно необходимых элементов.

Таким образом, образ мира представляет собой некоторую модель, которая выстроена на основании субъективного опыта, в дальнейшем сама опосредует восприятие этого опыта.

Резюмируя изложенное, хотелось бы выделить наиболее принципиальные идеи А.Н. Леонтьева относительно вводимой им в научный оборот категории «образ мира»:

1. Образ мира не есть сумма перцептивных образов, образ не есть чувственная картинка.

2. Образ мира опосредует взаимодействие субъекта с реальностью.

3. Мир вне субъекта амодален, модальности ощущений появляются в результате субъект-объектных отношений индивида с реальностью.

4. Информация от разных органов чувств определённым образом согласуется в образе мира в единое представление, то есть противоречащие данным некоторым образом согласуются в непротиворечивый образ.

5. Модальные характеристики ощущений, вызываемых объектами реальности, зависят от того, к какому биологическому виду принадлежит воспринимающий субъект.

6. В образе мира представлены не только объекты, актуально присутствующие в тезаурусе восприятия субъекта, он представляет собой относительно устойчивое представление о реальности.

Перечисленные положения, с нашей точки зрения, являются весьма существенными в контексте изучения образа мира. Особого внимания заслуживает постановка проблемы о существовании некоторого образования, которое выступает в роли посредника между объективной реальностью и воспринимающим субъектом, функционирующим в виде призмы, которая вызывает интерес субъекта на одни её элементы и заставляет его полностью игнорировать другие. Кроме этого, существенным является тезис А.Н. Леонтьева об амодальности окружающей реальности вне субъекта, то есть мир приобретает модальные характеристики только в процессе взаимодействия субъекта с реальностью.

В контексте исследования феномена образа мира представляется также весьма плодотворной идея А.Н. Леонтьева о том, что это образование не является простым суммированием перцептивных данных, то есть это относительно стабильное образование, являющееся результатом обработки данных восприятия. С таким пониманием образа мира связан и тот факт, что всякая поступающая информация встраивается в некоторую существующую у субъекта структуру, результатом чего является его способность и возможность учитывать в окружающей обстановке те объекты. Которые в данный момент нет в актуальном поле восприятия.

В заключении, хотелось бы отметить, что высказанные А.Н. Леонтьевым положения не были по достоинству оценены широким кругом исследователей, и феномен образа мира всё ещё остаётся практически мало исследованным в отечественной психологии. Вероятно, такое положение связано с определёнными методологическими затруднениями, преодоление которых, позволит рассматривать образ мира как объект психологической науки в самом широком смысле.

Список литературы:

1. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивный образ мира: научная монография / О.Е. Баксанский, Е.Н. Кучер. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2010. — 224 с.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2 — М. Педагогика, 1983. 320 с.
3. Леонтьев А.Н. Образ мира // Мир психологии. 2003. № 4. С. 11—18.

2.3. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СУДЕБНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ В УЧРЕЖДЕНИИ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

Кузьминых Татьяна Владимировна

психолог, КУ «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Зина», г. Урай

E-mail: tavlakuz@mail.ru

В последние годы отмечается устойчивая тенденция к увеличению количества судебно-психологических экспертиз, связанных с защитой прав и интересов детей, целью которых является: 1) выявление имеющего правовое значение вреда психическому здоровью и психическому развитию ребенка вследствие его проживания (общения) с одним из родителей, 2) выявление действительных интересов истца, ответчика, ребенка, т.е. определение внутренних мотивов поведения и особенностей личных отношений родителей друг к другу и к ребенку. Для осуществления судебно-психологических экспертиз необходимо четко знать правила и алгоритм их проведения. Достоверность судебно-психологической экспертизы определяется тщательностью соблюдения установленных для нее (или определенных) организационных процедур.

На базе «Социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Зина» («СРЦН «Зина») исследование проводилось с 2008 по 2011 гг., были проанализированы и определены особенности организации судебно-психологической экспертизы (СПЭ).

В исследовании приняли участие 100 человек, из них 52 взрослых (из них отцов — 22, матерей — 30, (34,3±6,2 лет) и 48 детей в возрасте от 3 до 15 лет (8,4±5,3 лет), всего 40 — семей, которые были направлены из Отдела опеки и попечительства (ООиП) на психологическое исследование (беседу, диагностику). Большинство запросов были по следующим направлениям: требования о лишении родительских прав — 10 (20%); об определении порядка общения ребёнка с родителем, проживающим отдельно — 10 (20 %); определение места жительства — 15 (30 %). Остальные запросы от 2 % до 6,25 % состояли из: ограничение родительских прав одного из родителей, восстановление в родительских правах, признание права на отцовство, проблемы с приёмных семьях (жестокое обращение), особенности мнения ребёнка, достигшего 10 лет, о месте его жительства, исследование

индивидуально-психологических особенностей родителя при ограничении или восстановлении в родительских правах.

По результатам анализа с учётом большинства запросов из ООиП нами была разработана процессная модель организации и проведения судебно-психологической экспертизы, расположенная на рис. 1.

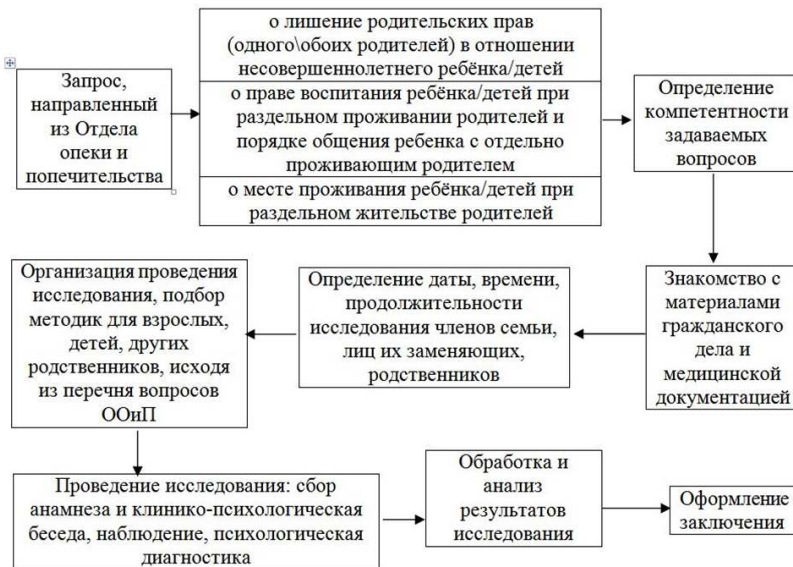


Рисунок 1. Модель организации и проведения СПЭ

В методологию психологического исследования и вопросов, требующих разрешения, на каждом из нижеперечисленных этапов, существенный вклад внесли судебные психологи Русаковская О.А., Сафуанов Ф.С., Харитоновна Н.К., Мамайчук И.И. Оценка, выделенных для организации судебно-психологической экспертизы, обстоятельств осуществляется поэтапно:

Целями первого этапа являются: 1) определение уровня психического развития и особенностей психических процессов родителей, 2) определение личностных особенностей, стиля воспитания, отношения к ребёнку каждого родителя; 3) определение индивидуально-психологических особенностей и уровня психического развития ребёнка, 4) определение влияния конфликтной ситуации на психическое состояние ребёнка. В постановлении Пленума Верховного Суда РФ № 10 от 27 мая 1998 года «О применении судами законодательства при

разрешении споров, связанных с воспитанием детей» указывается, что к числу обстоятельств, которые необходимо устанавливать при рассмотрении подобных дел, относится «возраст, особенности психического развития ребёнка» [3, с. 37].

Целями второго этапа являются: 1) анализ ситуации семейных взаимоотношений членов семьи в целом, 2) определение взаимоотношения ребёнка с отцом и с матерью, а также другими членами семьи. Выяснение «привязанности ребёнка к каждому из родителей, братьям и сёстрам» (ч. 3 ст. 65 СК РФ); 3) определение попарных взаимоотношений ребёнка с каждым из родителей. Как следует из ч. 3 ст. 65 СК РФ, суд при разрешении спора между родителями о месте жительства ребёнка должен учитывать «отношения, существующие между каждым из родителей и ребёнком», 4) определение отношения ребёнка к каждому из родителей, выяснить привязанности ребёнка к каждому из родителей, братьям и сёстрам, 5) определение психологического отношения родителей между собой, 6) определение характера психологического конфликта между родителями [3, с. 38].

Целями третьего этапа являются: 1) выработка прогностической оценки психического развития ребёнка, 2) определение особенностей психического развития ребёнка с учётом индивидуально-психологических особенностей каждого из родителей, 3) определение особенностей их стиля воспитания с учётом индивидуально-психологических особенностей ребёнка, уровня и характера психического развития, его отношения к каждому из родителей. Эти задачи соподчинены судебному установлению возможности каждого из родителей «создания ребёнку условий для воспитания и развития» (ч. 3 ст. 65 СК РФ). Необходимые условия для нормального и всестороннего психического развития ребёнка, обеспечения интересов (ст. 54 СК РФ), не сводится только к материальному содержанию, большое значение приобретают особенности воспитания, которые исключают пренебрежительное, жестокое, грубое, унижающее человеческое достоинство обращение, оскорбление или эксплуатацию детей (ч. 1 ст. 65 СК РФ), патологические стили воспитания; 4) определение влияния семейного конфликта на психическое состояние и особенности психического развития ребёнка, 5) определение готовности ребёнка к выработке и принятию самостоятельных решений. Согласно ч. 3 ст. 65 СК РФ, спор между родителями о месте проживания ребёнка решается судом «с учётом мнения детей». Право ребёнка выражать своё мнение и быть заслушанным, в ходе судебного разбирательства отражено в ст. 57 СК РФ, при этом «учёт мнения ребёнка, достигшего возраста десяти лет,

обязателен, за исключением случаев, когда это противоречит его интересам» [3].

Такая методология психологического исследования объясняется тем, что между индивидуально-психологическими свойствами взрослых членов семьи, психологическими особенностями семейного конфликта и формированием индивидуально-психологических черт ребёнка, нарушениями его возрастного психического развития, обусловленными семейным стрессом, существуют причинные психологические и патологические закономерные связи.

Психологическое исследование в рамках судебно-психологической экспертизы состоит из следующих этапов: 1. анализ поставленных перед психологом вопросов и уяснения предмета экспертизы; 2. постановка задач исследовательского характера; 3. отбор методов исследования в соответствии с поставленными задачами (система методов и процедур психологической диагностики); 4. непосредственное проведение психологического исследования, психологический анализ материалов дела; 5. психологический анализ семейной ситуации; 6. психологический анализ и обработка полученной информации; 7. работа со специальной литературой; 8. составление письменного заключения [1, с. 59].

Проведение СПЭ семейно-правовых отношений требует в среднем 4,5 часа — на беседу, психодиагностику с родителями, 2,7 часа — на беседу, психодиагностику с ребенком, 1,6 часа — на опрос других значимых близких.

На заключительном этапе делаются выводы об общей психологической структуре личности ребёнка, родителей, других воспитателей. Результатом проведения психологической экспертизы является составление психологом заключения, которое, как и всякое иное доказательство, не имеет для суда заранее установленной силы. Оно состоит из трех частей: вводной части (указывается когда, кем, на основании чего проведено психологическое исследование; фамилия, имя, отчество испытуемого, его отношение к гражданскому делу, перечень вопросов, поставленных перед психологом); исследовательской части (с использованием научно-методологических основ проведения исследования, достоверных и валидных процедур сбора информации, с учётом современного состояния научных дисциплин, общими принципами судебно-психологической экспертологии); заключительной части (в пределах границы компетенции, этических норм сформулированный объективный вывод психолога, содержащий ответы на вопросы); выводы (чёткая формулировка в соответствии с поставленными вопросами и результаты проведённого исследования) [4, с. 251].

Согласно статье 86 ГПК РФ: «В случае если психолог при проведении экспертизы установит имеющие значение для рассмотрения и разрешения дела обстоятельства, по поводу которых ему не были поставлены вопросы, он вправе включить выводы об этих обстоятельствах в своё заключение». Подобная норма позволяет исправить пробелы, допущенные Отделом опеки и попечительства при постановке вопросов психологу.

Таким образом, при проведении данного вида экспертизы важна не только актуальная, но и ретроспективная и прогностическая экспертная диагностика и оценка изучаемых явлений. СПЭ, регулируемая СК РФ, относится к классу не только диагностических экспертиз (устанавливаются юридически значимые признаки отдельных исследуемых объектов, в качестве которых выступают психические особенности участников спорного правоотношения), но и ситуационных (устанавливается комплекс клинико-психологических особенностей родителей и ребенка, их поведения, взаимоотношений, на основе которых и складывается целостная психологическая картина семейной ситуации).

Список литературы:

1. Мамайчук И.И. Экспертиза личности в судебно-следственной практике: учебное пособие. — СПб.: Речь, 2002. — 225 с.
2. Пчелинцева Л.М. Комментарий к Семейному кодексу Российской Федерации / Л.М. Пчелинцева. — 4-е изд., перераб. — М.: Норма, 2006. — 816 с.
3. Сафуанов Ф.С., Харитонов Н.К., Русаковская О.А. Психолого-психиатрическая экспертиза по судебным спорам между родителями о воспитании и месте жительства ребёнка. — М.: Генезис, 2011. — 192 с.
4. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования: методическое пособие. — М.: Айрис-пресс, 2004. — 288 с.

РОЛЬ ПСИХОМОТОРНЫХ ИНДИКАТОРОВ В ВЫЯВЛЕНИИ УРОВНЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПАЦИЕНТОВ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Самороднов Олег Вильгельмович

канд. психол. наук, доцент СПбГУСЭ, г. Санкт-Петербург

E-mail: samorodnovoleg@mail.ru

Связь и взаимовлияние интеллектуальной и психомоторной сфер жизнедеятельности очень важна при формировании целостной личности ещё в раннем детстве, и упущение одного из сензитивных периодов благоприятного развития упомянутых сфер жизнеобеспечения влечёт за собой впоследствии ряд крайне нежелательных отклонений в системном развитии индивида и личности. Поэтому так важно проанализировать (как с точки зрения общеметодологической, так и в плане практического учёта — психокоррекционного, педагогического, медицинского) особенности таких взаимовлияний на различных группах социального условно-таксономического обособления. В нашем случае рассмотрены показатели факторного анализа данных интеллекта и психомоторики в группах, условно названных нами как «Диспансер» — 77 чел. (представленный пациентами дневного отделения Психоневрологического диспансера одного из районов Санкт-Петербурга) и «Интернат» — 964 чел. (группа из постоянно проживающих в Психоневрологическом интернате испытуемых, имеющих диагноз «олигофрения»).

Параметры применённого нами теста J.C. Raven (операциональные характеристики интеллекта — «опознание» недостающего звена целостного образа — серия **A**; простое или сложное гомологическое соответствие (сериация) — **D**; «развитие сюжета по вертикали, горизонтали, диагонали» — серия **C**; простая и сложная «пропорция» - серия **B**; «наложение образов по диагонали» и «рекомбинация» - серия **E**) в процессе многолетнего их измерения и учёта в практике медицинских психологов оказались достаточно информативными в плане определения «слабого звена» когнитивной сферы пациентов Психоневрологических учреждений, и их связей с другими характеристиками индивидуально-типологических, личностных и психофункциональных уровней саморегуляции. Для более достоверных дифференциаций полученных в каждой серии эмпирических данных, нами был введён коэффициент **Y**, учитывающий, наряду с количеством правильных ответов ещё и «чистое» время обдумывания решений в каждой серии теста. Потому нами учитываются показатели **Ya, Yb, Yc**,

Yd, *Ye*, характеризующие, условно говоря, «мощность» интеллектуального потенциала испытуемого; среднестатистическое значение такой «мощности» интеллекта по всем сериям теста — *Ycp.*, а также показатели *IQ* и суммарного времени обдумывания заданий по всему тесту — $\Sigma T_{мин}$.

Из учитываемых нами психомоторных показателей нами рассмотрены следующие:

РДО — реакция на движущийся объект (цель — как можно точнее к заданной «зоне оптимума» зафиксировать приблизившийся по круговой траектории шарик на экране монитора). Учитывались параметры **РДО средн.** — среднестатистические показатели опережающих или запаздывающих «зону оптимума» фиксаций движущегося шарика; **РДО дисперсия** — величина разброса данных (с учётом преобладающего знака: минус — преобладание опережающих фиксаций, плюс — запаздывающих); **РДО точн. Попад.**, % — процент точных попаданий из 20 попыток; **РДО возб/торм.** — соотношение запаздывающих и опережающих фиксаций, отражающих «в миниатюре» соотношение в ЦНС на данный момент процессов возбуждения и торможения.

ПСР — простая сенсомоторная реакция (цель — быстрое реагирование нажатием клавиши в ответ на простую цветовую вспышку на экране монитора). Учитывались параметры **ПСР средн.** (среднестатистическая величина времени реакции из 20 попыток; **ПСР дисперсия** (разброс в показателях из 20 попыток);

СРВ — сложная реакция с выбором соответствующей цвету сигнала клавиши. Учитывались параметры **СРВ средн.** — среднестатистическая величина времени реакции из 20 попыток; **СРВ дисперсия** — разброс времени реакции; **фальстарты** — количество преждевременных фиксаций клавиши до появления сигнала; **PmD** («после нагрузки» минус «до нагрузки») — величина, характеризующая изменение данного параметра после выполнения испытуемым некоторой тестовой нагрузки; **пропуски** — количество оставшихся без фиксации сигналов; **ошибки** — количество фиксаций, не соответствующих цветовому сигналу на мониторе.

Теппинг-тест — методика, характеризующая энергетические возможности человека, отражающиеся умением в максимальном темпе за 1 минуту простучать клавишей по типу «азбуки Морзе». Учитывались параметры **ТЕПП-ТЕСТ, сумма** — суммарное значение фиксацией клавиши за 1 минуту; **ТЕПП-ТЕСТ, 4n-1n** — степень утомляемости/выносливости, от первого 15-секундного отрезка до конца 1-минутного тестирования. Применение именно такого пакета

психомоторных методов диагностики многократно подтвердило свою валидность и оправдало себя с точки зрения практической работы клинического психолога [3; 5; 6].

Нами применялся факторный анализ по методу главных компонент [2]. В качестве рабочей программы использовался пакет STATISTICA (версия 6.1).

Анализируя факторные связи в рассматриваемых группах (по отдельности),(табл.1) обнаруживается очень сходная тенденция — чёткое формирование одного, доминантного фактора, связанного с тем, что практически со всеми параметрами «мощности» интеллекта он имеет отрицательные значения.

Таблица 1.

Результаты факторного анализа отдельно в группах «Диспансер» и «Интернат».

	Диспансер			Интернат	
	Factor	Factor		Factor	Factor
Параметры	1	2	Параметры	1	2
<i>РДО средн.</i>	-0,26	-0,09	<i>РДО средн.</i>	-0,20	-0,60
<i>РДО дисперсия</i>	0,71	-0,47	<i>РДО дисперсия</i>	0,56	
			<i>РДО точн. Попад, %</i>	-0,40	0,29
			<i>РДО возб/торм</i>	0,07	-0,66
			<i>РДО возб/торм PmD</i>	-0,09	0,54
			<i>ПСП средн.</i>	0,73	0,10
			<i>ПСП дисперсия</i>	0,69	0,11
<i>СРВ средн</i>	0,50	-0,25	<i>СРВ средн</i>	0,74	-0,14
			<i>СРВ дисперсия</i>	0,66	-0,23
<i>фальстарты</i>	0,65	0,52	<i>фальстарты</i>	0,47	0,17
<i>Фальстарты PmD</i>	-0,24	-0,73	<i>фальстарты PmD</i>	-0,23	0,08
			<i>пропуски</i>	0,72	0,05
<i>ошибки</i>	0,41	0,33	<i>ошибки</i>	0,31	-0,06

Кроме этого, в данный фактор с прямо возрастающими величинами вошли характеристики дисперсий в методиках РДО, ПСП и СРВ, а также количество пропусков в методике СРВ. Это означает, что на базе ослабления операционального интеллекта (по всем сериям теста J.C. Raven) происходит уменьшение процента точных попаданий в РДО, замедляется реакция испытуемых в ПСП и СРВ, увеличивается количество пропусков в СРВ (плохо функционирует механизм сличения наличного образа ситуации с эталонным образом в «акцепторе результата действия») [1].

Эти данные, сцепленные в один фактор, позволяют его определить как **Фактор, характеризующий олигофрению в её психомоторном выражении** или **Фактор психомоторной компоненты олигофренического дефекта**. Второй фактор представлен в обеих группах сцеплением небольшого количества параметров. В группе «Диспансер» это прямая связь фактора с количеством фальстартов; и обратная — с увеличением количества фальстартов после нагрузочного теста; к этому примыкает величина (на уровне тенденции) разброса данных в методике РДО (обратная связь). Такое сочетание данных позволяет предполагать проявление **Фактора, связанного с механизмом роста нервно-эмоционального напряжения** (рост возбуждения по отношению к торможению), включающего механизм усиления концентрации внимания испытуемых, так как мы видим влияние такого сцепления на увеличение количества преждевременных реакций в СРВ, однако, в то же время «обуздывающего» неконтролируемый рост таких фальстартов по истечению некоторого времени (после нагрузочного теста), как и рост дисперсии в методике РДО. Такое странное, на первый взгляд, сочетание, вполне вписывается в концепцию характерологической **дискордантности** больных, страдающих шизофреническим расстройством, подробно описанным классиками клинической психологии и психиатрии [4]. В группе «Интернат» второй фактор несколько иного содержания. Обратные зависимости данного фактора с параметрами **возб/торм** и **величиной среднего значения в РДО** (что также, как и в случае с первым параметром сцепки), позволяют предполагать увеличение преобладания торможения над возбуждением по мере роста значения самого фактора. Для подтверждения нашего предположения рассмотрим результаты факторного анализа во всей массе испытуемых («Диспансер»+«Интернат») — лиц, являющих собой пациентов психоневрологических учреждений (Табл.2).

Таблица 2.

Результаты факторного анализа в сборной группе пациентов
«Диспансер+Интернат»

	Factor	Factor
параметры	1	2
<i>Ya</i>	-0,66	-0,37
<i>Yb</i>	-0,72	-0,34
<i>Yc</i>	-0,63	-0,37
<i>Yd</i>	-0,65	-0,27
<i>Ye</i>	-0,59	-0,31
<i>Y ср.</i>	-0,81	-0,42
<i>IQ</i>	-0,78	-0,18
<i>ΣT, мин.</i>	0,01	0,31
<i>RDO дисперсия</i>	0,69	-0,02
<i>RDO точн. Попад, %</i>	-0,65	-0,12
<i>RDO возб/торм.</i>	-0,02	0,46
<i>ПСП средн.</i>	0,62	-0,31
<i>СПВ средн.</i>	0,68	-0,29
<i>СПВ дисперсия</i>	0,58	-0,30
<i>СПВ пропуски</i>	0,25	-0,51
<i>ТЕПП-ТЕСТ, сумма</i>	-0,57	0,05

Анализируя структуру 1-го фактора, мы находим полное подтверждение обнаруженной нами ранее системной сцепки отрицательных значений интеллекта с высокими показателями *дисперсий* в РДО, ПСП и СПВ при пониженном процентном попадании в РДО и замедленной реакцией в ПСП и СПВ; что является лучшим подтверждением наличия одного из базовых факторов — *фактора психомоторной компоненты олигофренического дефекта*. Что касается второго фактора, то он также полностью подтверждает наше предположение о наличии сцепки отрицательных средних значений РДО с преобладанием торможения над возбуждением в РДО (преобладание опережающих фиксаций над запаздывающими). И вот важное дополнение. Все перечисленные значимые величины в составе фактора коррелируют с положительными величинами IQ и суммарным временем обдумывания в методике J.C. Raven. Итак, мы убедились в наличии фактора-антагониста. Это *фактор психомоторного сопровождения интеллектуального роста*.

Проводимый нами метод факторного сравнения психомоторно-интеллектуальных взаимосвязей в различных группах нозологической

таксономии даёт в руки исследователей очень важный инструментарий практического улучшения интеллектуальных способностей пациента, воздействуя целенаправленными методами на некоторые значимые параметры его психомоторного статуса.

Список литературы:

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем.-М.: «Медицина». 1975.
2. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов. Учебник. Изд. 2. —М.: Изд-во «Флинта». 2003. С. 274—288.
3. Клиценко О.А., Самороднов О.В. Психомоторика как индикатор психофизиологических и социально-психологических качеств человека // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании '2011. Том 15. Педагогика, психология и социология. — Одесса.: Изд-во «Черноморье». 2011. — С. 32—44.
4. Личко А.Е. Шизофрения у подростков. — М.: «Медицина». 1989. С. 170.
5. Самороднов О.В. О некоторых методологических подходах в современной психодиагностике// Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития '2011. Том 22. Педагогика, психология и социология. — Одесса, изд-во «Черноморье». 2011. — С. 65—75.
6. Самороднов О.В. Применение пакета психомоторных методов исследования для решения задач диагностики психофункционального состояния спортсменов //Психология здоровья. Спорт, профилактика, образ жизни. Сборник материалов конференции. 26—29 сентября 2011. — Москва.: Изд-во МГППУ. 2011. С. 286—289.

2.4. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ВЗАИМОСВЯЗЬ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА ПЕДАГОГОВ ДОУ

Воденицкая Жанна Викторовна

аспирант ТГПУ, г. Томск

E-mail: ped_ganna@mail.ru

Все виды воздействия на личность осуществляются, как правило, через коллектив, действуют сначала на познавательную сферу личности, постепенно закрепляясь в форме определенного опыта знаний, навыков, умений, привычек. Сочетаясь с отношениями человека к другим людям, к труду и к самому себе, они и формируют его личность. Любое свойство личности приобретает в коллективе своеобразные черты [1].

Педагогическая профессия требует от воспитателя постоянного совершенствования своих знаний, практических умений и навыков. Профессионально-психологические качества у педагога воспитываются путем систематической работы над собой и заимствования лучшего опыта у других педагогов, т. к. черты характера хорошего воспитателя формируются в педагогическом коллективе.

Б.Ф. Ломов [3] включает в понятие «психологический климат» систему межличностных отношений, психологических по природе (симпатия, антипатия, дружба); психологические механизмы взаимодействия между людьми (подражание, сопереживание, содействие); систему взаимных требований, общее настроение, общий стиль совместной трудовой деятельности, интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство коллектива.

В организации учебно-воспитательного процесса нельзя пройти мимо такого мощного педагогического фактора, как характер воспитателя, свойства и качества его личности. У одного педагога слишком твердый характер и крепкая воля, большая общественная активность. Он стремится все сделать сам, подавляет спонтанность детей, оставляет их непричастными и равнодушными зрителями. У другого — мягкий, он не способен потребовать от детей элементарного порядка. Плохое знание педагогики и психологии, нежелание преодолеть себя, формировать свой характер в соответствии с педагогическими требованиями - дают

простор непосредственному проявлению натуры: вспыльчивости, жесткости или бесхарактерности, нетребовательности [5].

Черты характера проявляются в учебной и профессиональной деятельности человека, в его поступках в конкретных жизненных ситуациях, в особенностях общения с различными людьми. В зависимости от особенностей характера люди могут по-разному реагировать, например, на неудачу в том или ином виде деятельности. Один, потерпев неудачу, впадет в уныние, другой - просто откажется от решения задачи и радостно примется за что-то другое, третьего неудача только подстегнет, и он с еще большей энергией и упорством возьмется за дело.

В психологии характера, наряду с понятием «черты характера», «особенности характера», существует и понятие «акцентуации характера». Для определённой акцентуации характерны частые однотипные конфликты, а при однотипных обстоятельствах — определённые нервные срывы. Выявление акцентуированных личностей в коллективе необходимо для выработки индивидуального подхода к ним, для профессиональной ориентации, закрепления за ними определенного круга обязанностей, с которыми они способны справиться лучше других (в силу своей психологической предрасположенности).

Характеризуя качества педагога дошкольного учреждения, необходимо подчеркнуть важность пластичности и легкости смены педагогом социальных ролей (роли учителя, советчика, друга, родителя и т. д.), готовности принять позицию ребенка. В процессе дошкольного обучения воспитатель может выступать в качестве няньки, рассказчика, артиста и т. д. Согласно А.К. Марковой, профессионально компетентен «такой труд педагога, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обучаемости и воспитанности детей» [4].

Исследование проводилось в МБДОУ «Теремок № 56» пгт. Краснобродский Кемеровской области. Педагогический коллектив женский, средний возраст 47 лет. Выборка составила — 20 педагогов.

Исследование проводилось с целью изучения взаимосвязи акцентуаций характера и психологического климата коллектива педагогов ДОУ. Объектом исследования является социально - психологический климат коллектива педагогов ДОУ. Предметом исследования является акцентуации характера воспитателей.

Для исследования психологического климата коллектива мы применили методику О. Немова «Социально-психологическая самооценка коллектива (СПСК)».

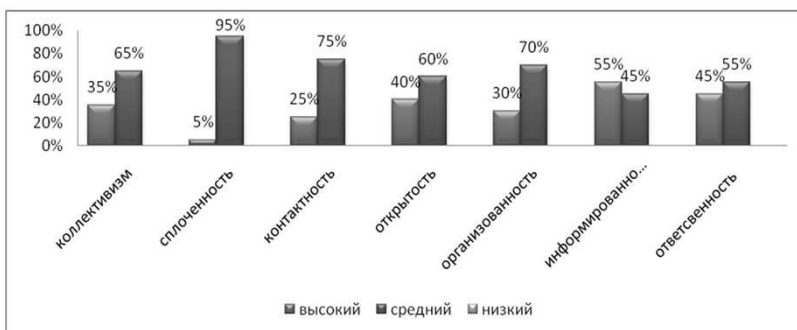


Рисунок 1. Распределение выборки самооценки по уровням методики Немова «СПСК»

В ходе исследования было выявлено (рис.1), что коллектив стремится сообща решать все вопросы, сохраняя и укрепляя группу как целое, препятствуя ее разрушению. Показатель «сплоченности» говорит о единстве мнений членов группы по самым важным для нее вопросам, а также единстве действий в самых существенных жизненных ситуациях. Показатель «контактность» говорит о взаимной общительности, личных, эмоционально-непосредственных отношениях между членами группы. Открытость свидетельствует о положительном отношении членов группы к другим группам или к новым участникам своей группы. Организованность свидетельствует о способности к быстрому созданию и изменению организационной структуры деловых взаимоотношений, необходимых для эффективной групповой работы. Информированность говорит о доступности всем членам группы наиболее важной информации о состоянии дел в ней и о каждом члене группы. Отношения членов группы к совместной работе положительные.

Для определения определенного направления характера воспитателей мы применили опросник К. Леонгарда «Акцентуации личности».

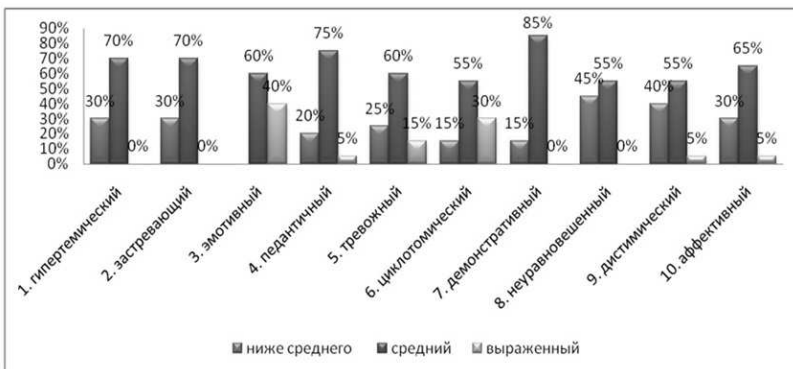


Рисунок 2. Распределение выборки по шкалам акцентуаций личности

По данным исследования (рис.2) видно, что в группе педагогов имеют место следующие ярко выраженные акцентуации характера, это эмотивный тип (40% испытуемых), циклотомический тип (30%). Высокие показатели говорят о том, что у воспитателей повышенная общительность, перепады настроения, тонкая душевная организация (чувствительность, ранимость), склонность к анализу своего поведения и поведения окружающих, высокая избирательность в общении и неустойчивость. У большинства воспитателей (85%) демонстративный тип. В силу своей профессии характеризуется выраженностью стремления быть в центре внимания и добиваться своих целей. Поведение театрально, демонстративно. Они легко устанавливают контакты, проявляют стремление к лидерству, самоуверенны. Имеют высокую приспособляемость к людям.

Полученные данные исследования были подвергнуты статистической обработке с использованием корреляционного анализа и выявлена взаимосвязь. Социально-психологическая самооценка коллектива влияет на дистимический тип акцентуации, т. е. на настроение, медлительность, индивидуалистичность, замкнутость педагогов. Воспитатели имеют обостренное чувство справедливости. Они очень добросовестны, ценят тех, кто с ними дружит. Незначительная связь существует между контактностью, ответственностью и неуравновешенным типом акцентуации, это говорит о эмоционально-непосредственных отношениях между членами группы, которым свойственны повышенная импульсивность, ослабление контроля над влечениями и побуждениями. Демонстративный тип влияет на открытость и организованность, т. е. на способности к быстрому созданию и изменению организационной

структуры деловых взаимоотношений. Это характеризуется выраженностью стремления быть в центре внимания и добиваться своих целей любой ценой (слезы, скандалы, болезни, хвастовство, наряды, необычные увлечения, ложь). Застревающий тип акцентуации влияет на коллективизм и контактность. Чрезмерная стойкость душевного волнения, страсти в сочетании со склонностью к формированию сверхценных идей коллектива характеризуется стремлением сообща решать все вопросы, сохраняя и укрепляя группу как целое, препятствуя ее разрушению.

Таким образом, существует взаимосвязь акцентуаций характера и психологического климата. Особенности психологического климата в коллективе влияют на производственные, социальные и социально-психологические процессы. Социально-психологический климат во многом определяет производственные успехи организации.

Список литературы:

1. Изотов В. Психологический климат и проблемы психологической совместимости в коллективе / В. Изотов // Работа и зарплата. — Режим доступа - <http://www.raop.org/2008/II/18/>.
2. Колесников Л.Ф. Резервы эффективности педагогического труда / Л.Ф. Колесников. — Новосибирск, 1985.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б.Ф. Ломов. — М.: Директ-Медиа, 2008.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. — М.: Просвещение, 1993.
5. Рыданова И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. — М.: 1998.

ЭВОЛЮЦИЯ СОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ИНТЕГРАЛЬНОЙ ЙОГЕ

Корнеевков Сергей Семенович

*канд. психол. наук, доцент ДВФУ ФГАОУ ВПО «Дальневосточный
федеральный университет», г. Владивосток
E-mail: korneenkovss@yandex.ru*

Интересно, глубоко и очень полно эволюция природы и сознания человека представлена в работах Шри Ауробиндо Гхош, который имел огромный личный практический опыт **внутреннего самопознания** и с безупречной логикой описал его. Возможно, до настоящего времени это

самый трезвый естествоиспытатель в высшем смысле этого слова, поэтому его видение эволюции природы и человека находит все больше единомышленников. Учение Шри Ауробиндо, пишет Мать, «...самое полное, и оно дает самые исчерпывающие и самые удовлетворительные ответы на все вопросы, которые могут возникнуть у человека» [3, с. 519]. В интегральной йоге представлен подробнейший и тончайший анализ эволюции сознания человека. Ничего подобного в старых системах йоги не было, его йога — духовное открытие [9, с. 256]. Шри Ауробиндо назвал свою йогу интегральной, или совершенной йогой потому, что она охватывает собой не только статический аспект Божества, но и динамический, который понять намного труднее. Динамическая сторона Высшего Сознания — это энергия творения, она принадлежит Маха Шакти или Божественной Матери. Его йога учит поднятию сознания и опусканию света более высоких миров в низшие сферы сознания и объединения обоих — высшего и низшего. Значение слова «йога» в истинном его смысле есть «единение» — объединение обыденного (внешнего) сознания с истинным Я — Божеством внутри нас.

Цель статьи: рассмотреть эволюцию сознания человека в интегральной йоге Шри Ауробиндо. Восточная психология в ее лучшем исполнении представлена йогической литературой. Литературы по йоге огромное множество, что дает возможность западному исследователю, в том числе психологам и психотерапевтам, по-своему интерпретировать теорию и практику йоги и создавать «свои» направления мысли, что во многом или полностью искажает учение йоги. Ум любую идею всегда понимает по-своему. Сама йога написана не от ума, но от Высшего Сознания, что давалось йогину как откровение. Таким же образом была написана и интегральная йога Шри Ауробиндо, это откровение Божественного Сознания.

Что такое йога? По определению Шри Ауробиндо, «йога — это не совокупность идей, но внутренний духовный опыт» [8, с. 9]. Это не область интеллектуальных споров и диссертаций. Понимание йоги нельзя постичь путем логических рассуждений и интеллектуальных дискуссий, это не сфера ума. Люди могут спорить вечно, и им никогда не убедить друг друга. Создатель «Йога-сутр» Патанджали говорит, что йога — это «способность направлять поток ума так, чтобы он не рассеивался и не прерывался» [2, с. 37]. Йога — одно из шести основных направлений индийской философии, и означает «видение», «взгляд», «точка зрения», «особый способ видения». Своими корнями йога уходит в Веды, древнейшие тексты индийской культуры. За века возникло много интерпретаций слова «йога». Одно из толкований этого термина

— «объединение», «соединение». Йога представляет образ действия, когда внимание целиком и полностью сконцентрировано на том, чем мы занимаемся в данный момент. Это может быть внешняя или внутренняя деятельность. Йога — это стремление к такому состоянию, когда вы присутствуете в каждом своем действии, отмечает Т.К. Дешикачар [2, с. 34]. По сей день йога ошибочно связывается с какой-то формой физической дисциплины. Это совсем не так. Саи Баба поясняет: «Йога означает Ананду (блаженство)... Йога — это единство индивидуума с Богом. Йога означает конец двойственности. Йога учит, что джива (индивидуальная душа) и Брахман не раздельны, но едины» [1, с. 197]. Йога приближает ум к осознанию существования силы, которая могущественнее нас. Заниматься йогой — значит искать свой путь, а не исповедовать определенные религиозные идеи. Йога — это концентрация на своих действиях, практика беспристрастного самонаблюдения.

Шри Йогананда считает, что «йога — это и искусство, и наука. Наукой она является потому, что предлагает практические методы управления телом и умом, которые делают возможной глубокую медитацию. А искусством она является потому, что без интуитивной и сенситивной практики принесет лишь поверхностные результаты» [6, с. 140]. Йога представляет систему научных методов по воссоединению Души с Духом. «Мы пришли от Бога и должны вновь вознестись к нему», — говорит Шри Йогананда [5]. Высшее учение йоги выходит за пределы техник. Достигшие высокого уровня познания йоги не только настраивают свой ум на Божественное, но и соединяются с ним, выходят за пределы материи в небытие.

Практическая йога может начинаться с внешней или внутренней концентрации, медитации или с асан (позы, физические упражнения), или с пранаямы (дыхательные упражнения). Йога как система рассчитана на осознание человеком своей божественной сути, на соединение с Абсолютом, что приводит к прекращению страдания и перевоплощений. Занятия йогой приводит к улучшению психосоматического здоровья, проявлению парапсихических способностей, в том числе и способности к исцелению других людей. Поэтому йогу принимают и как универсальную психотерапевтическую систему, и как духовную практику по раскрытию сознания.

Любая йога стремится привести в систему деятельность самосовершенствования при помощи выявления потенциалов, скрытых в глубинной сути человека, его существе. Вся природа пытается соединиться со своей собственной божественной реальностью. В образе человека жизнь создает существа, снабженные волей для

самостоятельной деятельности, при помощи которой обозначенные цели могут быть достигнуты более энергично и быстро. **Йога как средство позволяет сжать эволюцию индивида до одной жизни.** Йогические методы — это сознательное управление психическими процессами, они созданы на основе знаний, подтвержденных правильно поставленным экспериментом, повторяющимися результатами [7, с. 5]. Все методы, собранные под именем йога, представляют особые психологические процессы, в основе которых лежит истина природы, находящаяся в каждом индивиде в скрытом состоянии. Как указывает Шри Ауробиндо, в прошлом, да еще и сейчас, йогин часто отходит от обычной жизни и утрачивает способность понимать ее. Если он достигает Бога, то теряет связь с земной внешней жизнью, другими людьми, если же он все свои усилия направляет вовне, то теряет Бога. Необходим синтез, который позволяет соблюдать идеал совершенной гармонии между внутренним и внешним устремлениями. Синтез йоги ставит перед собой цель — воссоединить Бога и природу в совершенной человеческой жизни. Человек есть символ высшего бытия, где для Высшего Сознания есть возможность проявить себя в форме низшего, а для низшего существует возможность преобразить себя и приобрести природу Высшего.

Самопроявление природы в человеке, или эволюция, — это то, что прочно заложено в нас природой и требует своего проявления в жизни тела. В человеческом теле природа заложила **гармонию двух низших элементов деятельности**: это **материя**, наш фундамент и главное условие проявления всех наших энергий, и второе — **жизненная энергия**, средство нашего существования в материальном теле. Это равновесие проявляется между физическим телом и нервной системой, проводником жизненности. Низшее равновесие представляет основу и первейшее средство внешних действий, поэтому уход от физической (внешней, социальной) жизни рассматривается как бегство от божественной мудрости и отказ от целей земного воплощения. Поэтому интегральная йога не игнорирует тело, скорее наоборот, совершенство телесной жизни — основа раскрытия сознания. Величайшие трудности, создаваемые физическим телом, есть наилучшие возможности духовного развития. Жизненная и нервная энергия, материальный ум сосуществуют для обоюдной пользы и стремятся к реализации своих божественных возможностей. Цель интегральной йоги — не в умерщвлении тела и нервной энергии, но в их очищении, преобразении, управлении ими и использовании.

Умственная жизнь — не всеобщее достояние, в действительности она развита только у отдельных индивидов. У большинства же людей она либо не развита вообще, либо спит и нелегко пробуждается к

активности. ***Природа совершает эволюцию умственной жизни в человеке.*** Здоровое, крепкое, долгоживущее тело чаще встречается у людей, отвергающих мыслительные усилия, которые сопровождаются тревогами и напряжением сознания, стрессами. Им для внешней и социальной жизни достаточно материального ума. Цивилизованный человек только пытается установить равновесие между телом и активным умом (интеллектом), поэтому так часто у гениальных людей наблюдаются неполадки с физическим телом и нервной системой. Это дало повод психиатрам, в частности Ч. Ломброзо, установить взаимосвязь между психическими расстройствами и гениальностью [4]. В его книге приводятся многочисленные примеры, когда у известных ученых, поэтов, художников, юмористов ярко проявлялись симптомы помешательства. В то же время у простых людей, подверженных заболению, нередко отрываются те или иные ярко выраженные способности. Напрашивается ошибочный вывод, что психические нарушения способствуют проявлению таланта и паранормальных способностей, гениальности. На самом же деле, именно высокое напряжение сознания может привести к временным, частичным или устойчивым неполадкам в нейрофизиологических системах мозга. Для безопасного повышения сознания необходима физическая и психическая чистота, о чем говорится во всех йогических учениях.

Фундаментом индийской философии является утверждение о существовании жизни более высокой, чем умственная жизнь. Ум, как и тело, есть лишь инструменты к более высокой жизни и более высоким состояниям. Что это за состояния? Эти состояния не свойственны нашему бодрствующему состоянию сознания и, как отмечает Шри Ауробиндо, трудно отыскать в современном языке адекватные слова, но они пребывают в нас в надсознательном плане, к которому человек может возвыситься. Наши умственные знания есть лишь частичное отражение от истины скрытого источника, искаженное божественное сознание. ***Эволюцию на Земле, вершиной которой является человек, можно рассматривать как постепенное проявление универсума.*** Эволюция — это движение от материи к Высшему Разуму [10, с. 50]. Высший Разум использует ум для разделения, которое необходимо для творения, это и есть способность проявления Единого в Множестве и Множества в Едином. Но Единое никогда не забывается и не теряется в своем Множестве, которое никогда не доминирует над вечным Единством [10, с. 50]. Инволюция или нисхождение Высшего Разума происходит с целью создания материального универсума.

Существует точка зрения, что развитие человека — это постоянное развитие ума. Есть и противоположное утверждение, что развитие ума

не может продолжаться бесконечно. Для развития ума базисом является материя, физическая жизнь — условием. Для ума нет никакой возможности действовать отдельно от тела и превзойти физическую природу. Это определяет границы эволюции. Поэтому, если человек хочет окончательно освободиться, то необходимо освободиться от ума и весь его труд уничтожить. По утверждению Шри Ауробиндо, ни первое, ни второе утверждение не соответствует действительности. Ум — это дар Бога, его необходимо развивать, учиться им правильно пользоваться, уму предназначено высокое применение. Если посмотреть ступени эволюции природы, то первая ступень — это телесная жизнь, вторая — ментальная жизнь, при помощи которой телесное возвышается и развивается до большей полноты, и третья — божественная жизнь, где ум достигает Всевышнего. Нет необходимости разрушать предыдущие уровни жизни — телесную и ментальную, чтобы достигнуть божественного уровня. Наоборот, с достижением божественного уровня Высшее Я с необходимостью возвращается в ментальное и телесное, чтобы реализовать их высшие способности. Эволюция природы представляет прогрессирующее самопроявление жизни в трех видах или ступенях: телесная жизнь, ментальное существование и духовное бытие. Цель природы — сохранение и улучшение физического тела, полнота ментального. Но если Высший Разум существует, если он спускается, то все возможно. Цель человека — открытие и выявление в совершенном теле и просветленном уме трансцендентной активности Духа [10, с. 17]. ***Перед человеком стоит выбор между тремя видами жизни: обычным материальным существованием, ментальной активностью и раскрытием духовного блаженства.*** Но он может сочетать все три вида существования и творить в самом себе полноценное Божество — совершенного человека. Каждой форме жизни присущ свой определенный характер жизни или своя энергия. Человек может искать свое личное благо в любой из этих форм и в ее видах активности, отождествлять себя с безликой общностью и жить ее интересами, приводить в гармонию личную и коллективную цели. Правильное отношение индивида к общности состоит не в эгоистическом преследовании своих интересов, физического, умственного развития или духовного спасения, но в том, чтобы реализовать в себе лучшие возможности и проявить их вовне, в своем окружении, чтобы другие индивиды также смогли быстро приблизиться к обретению своих высших способностей.

Цель материальной жизни — выполнение жизненной цели природы. Цель человека этого уровня сводится к тому, чтобы жить с

наибольшим уровнем комфорта, наслаждаться жизнью во всех ее проявлениях, продолжать свой род, заниматься семьей. Он обеспечивает сохранность и продление созданных природой достижений прошлого и с усердием противостоит всем переменам, раскрывающим будущее. Для материального человека прогрессивный мыслитель есть нечто заумное и неудобное, которое необходимо всячески сдерживать. Материальный человек допускает столько духовности, сколько ему было навязано прошлыми религиями, он доверяет священнику ровно настолько, насколько тот может обеспечить его безопасной духовной пищей. Для тех же, кто ищет свободы, духовного опыта, отстаивает свои права, материальный человек подготовил жизнь вне общества. Чтобы качественно изменить такого человека, необходимо преодолеть колоссальное сопротивление его ума.

Человеку ментальной жизни трудно согласовать свои действия с сопротивляющейся материальной активностью. Но значительно труднее духовной жизни пребывать в материальном мире, наполненном всеми видами лжи и иллюзий, победоносным эгоизмом и грехом. Поэтому **человеку духовной жизни** легко склониться к тому, чтобы удалиться от материальной жизни, он видит вечное и божественное либо на небесах, либо вообще за пределами бытия. От этого ухода материальная жизнь наполняется еще большим самодовольством. Духовная жизнь должна не удаляться от материальной жизни, а пользоваться ею, и изменять ее по своему образу и подобию. Кроме великих отшельников, достигших собственного освобождения, известны и великие Учителя, которые освобождали или помогали освободиться другим. Их усилия, как правило, концентрировались не в **ментальном или моральном изменении человечества, но в области сознания**. Все они силой своего сознания ускорили эволюционное движение природы. Школы индийской йоги видели свою цель в индивидуальном совершенстве и удалялись от активности во внешнем мире. Учитель передавал свои знания только небольшому числу учеников, в то время как все остальные оставались в неведении. Так продолжалось веками и тысячелетиями, пока материальная жизнь не утратила божественного импульса роста, хотя и сохранила свою чистоту.

Во всех своих работах Шри Ауробиндо постоянно подчеркивает мысль, что «индивид живет не сам по себе, но в сообществе, и что индивидуальное совершенствование и освобождение не исчерпывают полноту божественного замысла в его отношении к миру» [10, с. 25]. Полное пользование свободой невозможно без освобождения всего человечества. Истинная польза нашей жизни заключается в том, чтобы реализовать в себе образ Бога и помочь в этом другим.

Список литературы:

1. Бхагаван Шри Сатья Саи Баба. Сатья Саи говорит. Т. XXVI. Беседы Бхагавана Шри Сатья Саи Бабы. — М.: 2005. — 416 с.
2. Дешикачар Т.К. Сердце йоги. Совершенствование индивидуальной практики. — К.: М.: 2003. — 272 с.
3. Джордж ван Фрекем. За пределы человека. Жизнь и деятельность Шри Ауробиндо и Матери. — СПб., 1999. — 626 с.
4. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство. — М.: 2006. — 400 с.
5. Парамаханса Йогананда. Вечный поиск. — М.: 2004. — 608 с.
6. Свами Криянанда. Сущность самореализации. Мудрость Парамхансы Йогананды, записано и отредактировано Свами Криянандой. — М.: 2004. — 240 с.
7. Шри Ауробиндо Гхош. Синтез йоги. — СПб.: 1992. — 666 с.
8. Шри Ауробиндо. Письма о йоге. — М.: 2005. Кн. 1. Ч. 2. — 272 с.
9. Шри Ауробиндо. Собрание сочинений. Т. 1. Биография. Глоссарий. — СПб.: 1998. — 571 с.
10. Шри Ауробиндо. Супраментальное проявление на Земле. — Киев, 1993. — 192 с.

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ, ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ И ПСИХИЧЕСКИХ СВОЙСТВ

Макарова Наталья Геннадьевна

канд. психол. наук, доцент РУДН, г. Москва

E-mail: natali-mak@bk.ru

Еще с 80-х годов психика изучалась как системный объект и во многих исследованиях проблема психического, и в особенности соотношение их составляющих интересовала ученых (Б.Ф. Ломова). Тем ни менее данный вопрос остается открытым и по сей день, актуальным является изучение соотношения психических свойств, процессов, состояний.

Б.Ф. Ломов психику рассматривал через полисистемный подход, предложенный В.П. Кузьминым. То есть все психические явления Борис Фёдорович определял к «видородовой системе», которая отражала сущность явлений в рамках объективной реальности.

Б.Ф. Ломов выделял системные детерминанты всех свойств человека, которыми он наделен (физическими, социальными, биологическими) и относил его к социальной и природной системам. Многомерность психики, по мнению Б.Ф. Ломова, проявляющаяся через социальные факторы, влияющие на развитие человека, выражается в макросистемах. Человека как социальное существо можно увидеть только в деятельности или общении с другими людьми.

Кроме всего прочего, Б.Ф. Ломов объединяет психические явления (свойства, состояния, процессы) в систему и пытается соотнести их с определенными формами исследования. Или, можно исследовать психические явления, поделенные на конкретные части, начиная от психических процессов и заканчивая социально-психологическими свойствами личности.

На сегодняшний день уже никто не может отрицать, что психика представляет собой систему и как пишет В.А. Барabanщиков «любое проявление психики детерминировано системным взаимодействием» [1, с. 110].

Психические явления, отражая содержание психики, включают в себя:

- Психические процессы;
- Психические состояния;
- Психические свойства личности, которые очень тесно переплетаются между собой.

Остановимся на вопросе о сущности психических процессов, психических состояний и психических свойств личности, рассматривая каждую в отдельности.

По мнению В.В. Никандрова, «Психические процессы — это форма существования психического, заключающаяся в последовательности изменений психической деятельности при каком-либо виде взаимодействия человека (или животного) с внешним миром» [5, с. 26].

Из данного определения вытекает, что психические процессы характеризуются динамическими параметрами, носящими изменчивый характер, дающие возможность индивиду вступать в отношения с окружающим миром. Вступая в эти отношения, человек познает окружающую действительность и самого себя (благодаря ощущению, восприятию, мышлению, речи), способен иметь определенное отношение к ней и к себе, отражать собственные переживания (за счет эмоций и чувств), умеет регулировать свое поведение и контролировать поступки (помогает ему в этом воля), в состоянии абстрактно мыслить и выдвигать творческие идеи (воображение, фантазирование).

Психические процессы помогают ориентироваться в окружающем мире, психически отражая его действительность, однако их виды имеют свою тонкую специфику, отличную от других, - имеющее функциональное значение. Если познавательные (когнитивные) процессы дают человеку знания об окружающем мире и людях, находящихся в нем, то эмоциональные (аффективные) — отношение человека к объектам окружающей действительности, а волевые выполняют регуляторную функцию поведения, в то время как творческие — толкают человека на преобразование мира, его совершенствование.

Психические процессы имеют основание, выполняющие функции, по которым первые делятся. К ним можно отнести познавательные процессы, характеризующиеся как процессы, получающие знания об окружающей действительности путем сбора информации из нее с помощью ощущений, восприятий, мышления. Кроме того, эмоциональные процессы (эмоции и чувства), обладающие знаниями об эмоциональных переживаниях, отражающих отношение субъекта к значимым для него событиям или людям. Волевые процессы (воля) регулируют поведение человека, контролируют его действия, дают возможность личности принимать решения при возможном выборе и находить наиболее аргументированный мотив в его пользу, имея препятствия на своем пути. Интегрированные процессы включают в себя память и внимание, играющие незаменимую роль в остальных психических процессах. Ни один из представленных выше психологических процессов не может обойтись без внимания или памяти, являясь обязательными «сопровождающими» в их функционировании.

Рассматривая группу познавательных процессов можно сказать, что ощущения и восприятия могут быть исследованы исключительно путем эксперимента в индивидуальном порядке, что создает определенные трудности в некоторых случаях.

Не менее значимыми являются и психические состояния человека, определяя его внутреннюю суть психики, выражающееся отношение к окружающей реальности. По мнению В.Ю. Киселева «Психическое состояние — это характеристика психики в конкретных условиях в данное время» [4, с. 4]. Он говорит о психическом состоянии и так: «Системная реакция соматики и психики человека на внешние и внутренние изменения».

«Психические состояния — целостная реакция личности на внешние и внутренние стимулы, направленная на достижение полезного результата деятельности или адаптационного процесса» [2, с. 298].

Психические состояния отражают характеристику психической деятельности за определенный период времени, возникающие под

воздействием внешних раздражителей. Психические состояния имеют свою классификацию:

- Гностические (любопытность, удивление, сомнение, заинтересованность, сосредоточенность и другие);
- Эмоциональные (радость, грусть, злость, обида, тоска, страх, страсть и другие);
- Волевые (активность, решительность, уверенность, рассеянность, спокойствие).

То есть психические состояния помогают понять, что происходит с человеком на протяжении определенного количества времени, а самое главное, как именно он относится к происходящему, являющемуся для него значимым событием, носящим личностный смысл (Прохоров, 1998).

Как В.К. Сафонов рассматривает психическое состояние: «результат приспособительной реакции организма и личности в ответ на изменение внешних и внутренних условий, направленный на достижение положительного результата деятельности и выражающийся в степени мобилизации функциональных возможностей и переживаниях человека» [7, с. 47].

Общим для всех психических состояний является регуляторная функция, а это значит, что такие процессы как аффекты и воля выступают главным фактором в формировании состояний.

Психические состояния «не исчерпываются состояниями эмоциональными. Их дополняют состояния волевые, когнитивные, проявления внимания и воображения и другие» [5, с. 716].

Несмотря на сложность определения критериев психических состояний, опуская различные классификации, акцентирующее внимание на той, которая наиболее, на наш взгляд, отражает полную картину собственного содержания, представленной В.В. Никандровым [5, с. 718], в основе коей лежит доминирующий процесс преобладающего состояния, основанные на органических потребностях, сенсорно-перцептивных, эмоционально-чувственных, интеллектуальных, волевых, психомоторных, речевых, мнемических и других процессах. К подобным состояниям относятся следующие: голод, жажда; сексуальное напряжение; переживание боли; общее самочувствие; переживание жары, холода, вкуса; созерцание; настроения; аффекты; эйфория; счастье; равнодушие; депрессия; гнев; страх; ужас; омерзение; эмпатия, дружба, уважение; заинтересованность; удивление; умственное напряжение; скука; решительность; борьбы мотивов; готовность к действию; разочарование; мобильность; словоохотливость, неразговорчивость;

состояния припоминания; состояния мечтательности, фантазирование; вдохновение; состояния фрустрации и многие другие.

Судя по перечисленным психическим состояниям, можно сказать, что они — очень многогранны и имеют широкое содержание, однако в большинстве источников литературы в таком широком спектре не представлены. К самым основным и наиболее часто встречаемым психическим состояниям можно отнести тревогу, стресс, настроение, фрустрацию, эмпатию, депрессию.

Что касается психических свойств личности, то они характеризуют человека по его типичным поведенческим проявлениям по отношению к себе, к другим людям, к окружающему миру. Психические свойства проявляются в устойчивых особенностях психики, выражающихся в темпераменте, характере, направленности и способностях человека.

«Психические свойства — наиболее устойчивые и постоянно проявляющиеся особенности личности, обеспечивающие определенный качественно-количественный уровень поведения и деятельности, типичный для данного человека» [3, с. 12].

Психические свойства, по мнению В.В. Никандрова, «это форма существования психического, отражающая устойчивые качества индивида, обеспечивающие определенные и типичные для него динамику и уровень психической деятельности и поведения» [5, с. 28].

Они прежде всего характеризуются долговременностью, устойчивостью, формируются в процессе социализации путем воспитания, образования, того окружения, в котором человек находится на протяжении определенного времени. Как обозначает В.В. Никандров, к психическим свойствам относятся «сенсорно-перцептивные особенности (например, музыкальность, дальтонизм, острота обоняния), особенности эмоциональной сферы (например, сентиментальность, вспыльчивость), волевые качества (например, упорство, настойчивость), особенности мышления (например, остроумие, легкомыслие), особенности творческой сферы (например, находчивость, ментальность) и другие» [5, с. 28].

Как правило, психические свойства проявляются в темпераменте, характере, направленности, способностях.

Подводя итог вышеизложенному, можно заключить, что психические проявления выражаются в различных формах — в процессах, состояниях и свойствах, каждое из которых имеет свое содержание, а в совокупности представляют как системное качество психики. Напоследок важно отметить, что сложность заключается в определении той тонкой грани между всеми психическими проявлениями, а именно, где заканчивается психический процесс и

начинается психическое состояние, и как которое незаметным образом для наблюдателей перетекает в психическое свойство личности? Эти обозначенные вопросы — самые сложно решаемые, но являющиеся очень актуальными и по сей день, хотя поднимались уже далеко в прошлом, однако волнуют ученых и в будущем. Для их решения особенно значимым является изучение не только теоретических аспектов данной проблемы, но и с применением практического инструментария по исследованию соотношения психических процессов, психических состояний и психических свойств личности, чем в перспективе необходимо заняться.

Список литературы:

1. Барабанщиков В.А. Системное определение и детерминирование психики. — М.: «Институт психологии РАН», 2010.
2. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Машурцева Д.А., Орлова Л.М. Общая психология: Учебно-методическое пособие / Под об. Ред. М.В. Гамезо. М.: Ось-89, 2007.
3. Иващенко А.В., Крупнов А.И., Крысько В.Г. Психология в понятиях, схемах и комментариях. Часть 1. Введение в психологию: Учебное пособие. - М.: МНЭПУ, 2008.
4. Киселев Ю.Я. К методологии исследования психических состояний // проблемы психических состояний в спорте / под ред. А.А. Лалояна. Ереван, 1987 или Киселев Ю.Я. Теоретические и прикладные проблемы психических состояний в спорте // Диагностика и коррекция психических состояний у спортсменов / под ред. В.А. Булкина, Л., 1989. С. 4-6.
5. Никандров В.В. Психология: учебник / В.В. Никандров. — М.: Волтерс Клувер, 2009.
6. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. М., 1998.
7. Сафонов В.К. Агрессия в спорте. СПб, 2003.

ПРОБЛЕМА СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Тучкова Тамара Васильевна

канд. филос. наук, доцент, МГГУ, г. Мурманск

E-mail: ttuchkova@vandex.ru

Проблема «совладания» личности со сложными ситуациями стала разрабатываться в психологии во второй половине XX века. В настоящее время этой теме посвящено большое количество эмпирических и теоретических исследований, в которых дается характеристика феномена совладающего поведения: определяются методологические основы, сущность, функции, критерии, закономерности, стратегии и возрастные, кросс-культурные особенности их предпочтений; факторы, влияющие на выбор способов совладания; устанавливается отличие копинг-поведения от действия механизмов психологической защиты.

В современной отечественной психологии совладающее поведение рассматривается с точки зрения личностного развития, благополучия, адаптации к трудной жизненной ситуации с помощью осознанных действий, адекватных личностным особенностям и ситуации. Применение приемов копинга позволяет личности приспособиться, конструктивно преобразовать жизненные ситуации, поддержать эмоциональное равновесие, восстановить чувство уверенности в своих силах. В качестве критериев совладания как поведения субъекта называются его осознанность, целенаправленность, контролируемость, своевременность, значимость последствий выбора данного поведения для психологического благополучия субъекта, социально-психологическую обусловленность совладания, возможность обучения данному виду поведения [5, с. 90]. Если субъект оценивает ситуацию как подконтрольную, он применяет конструктивные стратегии совладания, позволяющие позитивно изменить трудную ситуацию с помощью практических и вербальных действий: определяет цель, план решения, способы достижения цели, мысленно проигрывает свои действия, их возможные последствия. Невозможность преобразовать травмирующую ситуацию приводит к коррекции своих ожиданий, попыткам восстановить чувство личного благополучия, например, с помощью сравнения себя с людьми, находящимися в более сложном положении, или воспоминаний о своих успехах в других областях и ситуациях.

Стратегия антиципирующего совладания позволяет человеку подготовиться к возможным сложностям жизненных ситуаций и заранее наметить способы их предотвращения. А. Ахматова писала:

И упало каменное слово
На мою еще живую грудь.
Ничего, ведь я была готова.
Справлюсь с этим как-нибудь.
У меня сегодня много дела:
Надо память до конца убить,
Надо, чтоб душа окаменела,
Надо снова научиться жить.
А не то... Горячий шелест лета
Словно праздник за моим окном.
Я давно предчувствовала этот
Светлый день и опустелый дом [2, с. 324].

Среди приспособительных стратегий совладания конструктивную роль играет, в частности, «позитивное истолкование», т. е. придание ситуации нетривиального смысла и тем самым изменение отношения к ней. В этой связи вспоминается профессиональный анекдот про мужчину, страдающего от энуреза, попавшего на прием к врачу и после общения с ним заявившего о том, что проблема не снята, но теперь он гордится ею. Для совладания с негативными переживаниями по поводу собственных личностных свойств человек может принять на себя определенную роль и вести себя в соответствии с ней. Так, исполнение неуверенным человеком роли уверенного в себе субъекта вызовет изменения в его установках и поведении. В рассказе А.П. Чехова «Анна на шее» главная героиня, выйдя замуж и не имея денег, поначалу чувствует себя обманутой «последней дурочкой». Став центром внимания покупателей на благотворительном балу, быстро понимает, что «создана исключительно для этой шумной, блестящей, смеющейся жизни с музыкой, танцами, поклонниками, и давнишний ее страх перед силой, которая надвигается и грозит задавить, казался ей смешным...» [8, с. 146].

Распространенная форма приспособительного поведения — идентификация личности с более удачливыми людьми, с мощными организациями, объединениями. Отождествление с преуспевающими личностями дает им шанс почувствовать себя сильными. Показательны в этом плане фантазии И.И. Обломова, дававшие ему мощную подпитку: «...Наутро опять жизнь, опять волнения, мечты! Он любит представить себя каким-нибудь непобедимым полководцем, перед которым не только Наполеон, но и Еруслан Лазаревич ничего не значит; выдумает войну и причину ее: у него, например, хлынут народы из Африки в Европу, или устроит он новые крестовые походы и воюет, решает участь народов, разоряет города, шадит, казнит, оказывает

подвиги добра и великодушия. Или изберет он арену мыслителя, великого художника: все поклоняются ему; он пожинает лавры; толпа гоняется за ним, восклицая: «Посмотрите, посмотрите, вот идет Обломов, наш знаменитый Илья Ильич!» [4, с. 285].

В психологии совладающего поведения выделяют вспомогательные приемы самосохранения в ситуациях трудностей и несчастий: уход или бегство из проблемной ситуации. Осуществляются они в практической или психологической форме — посредством внутреннего отчуждения от ситуации или подавления мыслей о ней. Так, герой рассказа Т. Толстой «Петерс» после ряда пережитых жизненных неудач впал в состояние, которое писательница метафорически называет сном. Отчуждение от травмирующей действительности проявлялось в совершении простых, механических действий, которые делали его жизнь безопасной, спокойной: «пил молочное, ел овощное, брил тусклое лицо вокруг сомкнутого рта...». Когда человек не может преобразовать проблему или уйти от источника страданий, он применяет стратегию психологической борьбы со своими негативными эмоциями и болезненными ощущениями. Ее реализация проявляется в том, что индивид «не замечает» симптомов болезни, старается относиться с юмором к своему положению. Писатель В. Ерофеев, страдая от сезонного обострения серьезного заболевания почек, после приступа почечной колики сказал своему другу: «Весна! — почки распустились!»

Известный прием самосохранения — психологическое отключение эмоций при понимании происшедшего: оно не позволяет драматичному событию проникнуть во внутренний мир личности и разрушать его. В. Франкл во время своего пребывания в концлагере, когда большинство его товарищей по несчастью потеряло надежду и впоследствии погибло, был занят раздумьями о лекциях, которые намеревался читать после освобождения. Такой образ мыслей поддерживал его жизнестойкость.

В психологии обсуждается вопрос о влиянии различных детерминант на выбор стратегии и успешность совладания. Речь идет о значимости социокультурных факторов и личностных, индивидуально-психологических качеств: принадлежности к определенной культуре, типа межличностных отношений — дружеских, детско-родительских, супружеских, профессионально-деловых, гендерной идентичности, уровня социальной поддержки. Так, интерналы воспринимают трудную проблему в совокупности положительных и отрицательных сторон, в ее связях с другими событиями, отличаются стрессоустойчивостью, стойкостью. Люди с выученной беспомощностью в случае неудачи

используют шаблонные, неэффективные действия, стратегию ухода или коррекцию ожиданий [3, с. 12].

Истоки формирования стратегий совладания, по мнению исследователей, находятся в детстве. В качестве условий, благоприятствующих выбору тех или иных приемов совладания, называются: стимулирование детей к самостоятельному или зависимому разрешению трудной проблемы; развитие когнитивных способностей, воображения, рациональных адекватных суждений; поощрение или наказание самостоятельности детей; наличие моделей для идентификации в лице взрослых — контролирующих свой жизненный мир, или людей, убежденных, что негативные события происходят по воле других, либо предопределены судьбой [5, с. 92].

Факты сходства совладающего поведения родителей и подростков в благополучных семьях отмечает Н.О. Белорукова [3, с. 74]. По ее мнению, матери и отцы используют активные, проблемно-ориентированные, конструктивные стили и копинг-стратегии (планирование решения проблемы, самоконтроль, принятие ответственности). Подростки предпочитают проблемно-ориентированный копинг в сочетании с социально-ориентированным (решение проблемы; достижения; друзья; принадлежность группе).

Х. Ремшмидт выделяет типы конструктивных копинг-стратегий, наиболее часто встречающихся у подростков: достижение цели собственными силами; обращение за помощью к другим людям, включенным в данную ситуацию или обладающих опытом разрешения подобных проблем; тщательное обдумывание проблемы и различных путей ее решения; изменение своего отношения к проблемной ситуации (отнестись к происшедшему с юмором); изменения в себе самом, в системе собственных установок и привычных стереотипов. Распространенными неконструктивными способами совладающего поведения в подростковой среде являются следующие: формы психологической защиты («не обращать внимания», «смотреть на все поверхностно»); импульсивное поведение, эмоциональные срывы, экстравагантные поступки, необъяснимые объективными причинами («на всех обижаюсь», «хлопаю дверьми»); агрессивные реакции [7, с. 126].

Кросс-культурное исследование российских и немецких подростков, проведенное в 90-е годы XX в., показало, что в выборе стратегий поведения между подростками Санкт-Петербурга и Потсдама существует определенное сходство. Те и другие предпочитают при возникновении проблем обращаться за помощью к родителям или иным взрослым, пытаются самостоятельно обдумать ситуацию и различные варианты ее разрешения, прибегают к советам друзей. Однако

обнаружены и существенные различия: юные петербуржцы значительно чаще, чем их потсдамские сверстники, демонстрируют избегающее поведение (стремятся не думать о возникших проблемах, вытеснить их из своих мыслей; менее склонны к компромиссам и изменениям в самих себе, к проявлению конструктивной активности в разрешении конфликтов и преодолению проблем). Автор исследования Е.В. Алексеева связывала выявленные кросс-культурные различия с воздействием таких внешних факторов, как особенности культурной традиции, последствия тоталитарной идеологии, родительские установки на социальную нормативность и опеку [6, с. 213].

В научных исследованиях обсуждается проблема обучения умениям совладающего поведения. Подчеркивается, что жизненно необходимые навыки совладания могут формироваться и развиваться в разнообразных сферах (здоровье, обучение, экстремальные ситуации, детско-родительские, супружеские отношения и др.). Обобщенный алгоритм обучения человека навыкам копинга включает следующие компоненты: нахождение способа снижения негативных эмоций; развитие навыка классификации различных стрессоров; обдумывание альтернативных действий при воздействии разных стрессоров и оценка их последствий; прояснение и рефлексия целей и намерений совладания; планирование и рефлексия выбранного курса действий, инициирование, контроль, завершение и их оценка.

Итак, осуществленный обзор исследований проблемы совладающего поведения личности в трудных жизненных ситуациях позволил определить сущность данного феномена, понимаемого как осознанное, целенаправленное, адаптивное поведение субъекта в условиях сложной ситуации, связанное с ее разрешением. Копинг-стратегии отличаются многообразием, дифференцируются как конструктивные и неконструктивные. Конструктивные способы разрешения проблем направлены на активное преобразование ситуации, на преодоление травмирующих обстоятельств, в результате чего возникает чувство роста собственных возможностей, усиление себя как субъекта жизни. Неконструктивные стратегии поведения направлены не на причину проблемы, представляют собой различные формы самоуспокоения и вывода негативной энергии, создающие иллюзию относительного благополучия. Современными исследователями проблемы подчеркивается значимость влияния социокультурных и личностных детерминант на выбор копинг-стратегий. Отмечается наличие возрастных изменений в предпочтениях способов совладающего поведения, возможность обучения личности данным навыкам.

Список литературы:

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование трудных жизненных ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3-18.
2. Ахматова А. Бег времени. М.: Советский писатель, 1965. 469 с.
3. Белорукова Н.О. Семейные трудности и психологическое совладание с ними на разных этапах жизненного цикла семьи: Дисс...канд. психол. наук. Кострома, 2005.
4. Гончаров И.А. Обломов. М.: Советская Россия, 1982. 496 с.
5. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 2. С. 88-95.
6. Наш проблемный подросток / под ред. А.А. Регуш. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. 410 с.
7. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / Перевод с нем. Г.И. Лойдиной. М.: Мир, 1994. 182 с.
8. Чехов А.П. Рассказы. М.: Астрель, 2004. 432 с.

2.5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ДЕТСКОГО ДОМА-ИНТЕРНАТА № 7

Борнякова Лидия Михайловна

зам. директора по УВР ДДИ № 7, г. Москва

Мартыненко Светлана Михайловна

педагог-психолог ДДИ № 7, г. Москва

Шоркина Татьяна Дмитриевна

дефектолог ДДИ № 7, г. Москва

Басангова Булгана Мазановна

социальный педагог ДДИ № 7, г. Москва

E-mail bbm1957@yandex.ru

На сегодняшний день в Детском доме-интернате № 7 живут и воспитываются 151 ребенок, из них 44 ребенка в возрасте от 4 до 8 лет. Анализ документации и результатов первичного обследования детей показал, что проблемы воспитанников носят многоплановый и многофакторный характер. Так, у подавляющего большинства детей основной диагноз осложняется нарушениями в эмоциональной сфере, поведенческими отклонениями, нарушениями моторного развития, соматической ослабленностью, снижением зрения, слуха, выраженным недоразвитием речи и нарушениями коммуникативной деятельности.

Подобная многоплановость проблемного развития воспитанников требует многопланового, комплексного и системного подхода к их решению. Обеспечить коррекцию сложившихся дефектов развития, предупредить или смягчить более серьезные нарушения хода личностного развития детей возможно только на основе всестороннего изучения проблем развития и комплексного подхода к их решению. Таким образом, возникает необходимость создания общего пространства сопровождения ребенка с проблемами развития.

Сопровождение — это комплексный метод, в основе которого лежит единство 5-ти функций:

- диагностика проблем развития;
- информация о путях возможного решения проблем (рекомендации);
- консультации и договоренность на этапе принятия решения и выработки плана решения проблем (консилиум);
- помощь при реализации плана решений;
- анализ и обобщение результатов этапного сопровождения [1]

Основными **принципами** психолого-педагогического сопровождения ребенка, по Шишициной, являются:

1. Приоритет интересов сопровождаемого ребенка.
2. Непрерывность и системность сопровождения.
3. Комплексный подход в сопровождении.

Организация психолого-педагогического сопровождения - это сложная и в основе своей структурно организованная система взаимодействия специалистов, педагогов и медиков учреждения.

Следует отметить, что деятельность всех участников сопровождения направлена на обеспечение двух взаимосвязанных процессов:

- *заявительное* сопровождение — индивидуальная помощь детям групп риска по запросу;
- *системное*, то есть профилактико-коррекционная деятельность, направленная на преодоление проблем, характерных для воспитанников детского дома — интерната.

Особую роль психолого-педагогическое сопровождение играет при переходе ребенка с одного этапа развития на другой. Для детей дошкольного возраста это I-IV этапы коррекционно-развивающего обучения и воспитания.

Нам бы хотелось представить опыт совместной деятельности специалистов в рамках системного психолого-педагогического сопровождения одной из групп милосердия.

Система взаимодействия участников сопровождения представлена в плане-схеме сопровождения данной группы воспитанников:

**План-схема психолого-педагогического сопровождения
воспитанников дошкольного возраста
детского дома — интерната № 7 2011-2012 уч.г.**

Цель: *создание условий для успешной адаптации и развития ребенка с ограниченными возможностями в условиях ДДИ.*



Цель данного сопровождения — создание условий для успешной адаптации и развития детей с ограниченными возможностями в условиях детского дома-интерната. Сопровождение состоит из 5 блоков. Работа начинается с

I-го блока — с комплексной диагностики воспитанников, выявления особенностей развития детей-дошкольников с выраженной интеллектуальной недостаточностью и сборки целостного портрета группы по результатам индивидуального обследования.

На этом этапе, изучив литературу [2; 4; 5] и отобрав показатели, проводится первичное обследование детей группы по наиболее важным, с нашей точки зрения, показателям личностного развития ребенка с ограниченными возможностями:

1. Коммуникативное развитие.
2. Речевое развитие.
3. Сенсомоторное развитие.
4. Развитие сенсорно-перцептивной деятельности.
5. Развитие восприятий: зрительных, слуховых, пространственных, временных.
6. Развитие игровой деятельности.
7. Развитие мыслительной деятельности.
8. Формирование представлений об окружающем мире.
9. Формирование элементарных математических представлений.
10. Формирование способов осуществления деятельности

Выделенные критерии и их оценки в баллах позволили, в конечном итоге, определить качественные уровни их развития: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий. Ниже приведены показатели по одной из сфер деятельности:

Таблица 1.

Показатели развития дошкольников с глубоким интеллектуальным недоразвитием

I	Сфера деятельности	Баллы	Сумма баллов	Уровень развития
Коммуникативная сфера				
1	Контактность: - в контакт вступает легко - контакт формальный - в контакт вступает с трудом - контакт избирательный - в контакт не вступает	3 2 2 1 0	6 5 4-3 2 1-0	высокий в/среднего средний н/среднего низкий
2	Навыки невербальной коммуникации: - ориентируется на речь взрослого, подкрепляемую жестом - устанавливает визуальный контакт, ориентируется на лицо взрослого - умеет выражать желание жестами и мимикой - устанавливает эмоциональный контакт, ориентируется на мимику в лице - соблюдает коммуникативную и физическую дистанцию - навыки невербальной коммуникации не сформированы	3 2 2 1 1 0		
3	Проявляет признаки неадекватного поведения: двигательная расторможенность, агрессивность, колебания настроения, страхи и т.п.	-1		

Таблица 2.

Оценочная шкала показателей развития дошкольников с глубоким интеллектуальным недоразвитием

№	Количество баллов	Уровень
1	120—95	высокий
2	94—70	выше среднего
3	69—44	средний
4	43—20	ниже среднего
5	19—0	низкий

По данным показателям было проведено углубленное, комплексное обследование группы детей отделения милосердия и составлены индивидуальные карты развития. Бальная система показателей развития позволила дифференцировать подгруппы

воспитанников по уровню общего развития. По результатам диагностики дети были распределены следующим образом:

2 — отнесены к среднему уровню развития;

7 — ниже среднего уровня;

9 — с низким уровнем развития.

Таким образом, состав данной группы на начало учебного года предполагал содержание коррекционно-развивающих занятий, как психолога, так и других специалистов строить на основе I этапа Программы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей-инвалидов дошкольного возраста 4-8 лет для детских домов-интернатов для умственно отсталых детей (Москва, 2007 г.) [5].

На консилиуме по данным обследования был составлен психолого-педагогический портрет группы детей и выделены основные проблемы личностного развития:

Психолого-педагогический портрет группы

В группе воспитывается 18 детей разного дошкольного возраста: 8 девочек и 10 мальчиков. По заключению ПМПК 3 — детей с умеренной умственной отсталостью, 11 имеют тяжелую умственную отсталость, 4 — с глубокой умственной отсталостью. Из них умственная отсталость, связанная с хромосомными аномалиями (в частности, с синдромом Дауна) — у 9 детей; с проявлением гипердинамического синдрома — 1 ребенок; с другими нарушениями поведения — 9 детей; с проявлениями признаков аутичной симптоматики — 1 ребенок, 4 — с тяжелыми двигательными нарушениями.

Результаты комплексной психолого-педагогической диагностики группы показали, что психическое развитие воспитанников соответствует их основному диагнозу. На начало года уровень актуального развития у 9 детей низкий, у 7 — ниже среднего, у 2 — средний.

Особенностью данной группы детей является несформированность экспрессивной речи. Только 3 детей произносят отдельные лепетные слова или звукокомплексы с определенным смыслом, 9 - отдельные звуки. Экспрессивной речью не пользуются 6 человек, поэтому выводы строились, в основном, на анализе данных импрессивной стороны речи и показателей невербального поведения.

Развитие коммуникативной сферы как основополагающей составляющей общего развития на начало года характеризовалось выраженными трудностями: 1 ребенок вступал в контакт сравнительно легко на ситуативно-бытовом уровне, ориентируясь на речь взрослого, подкрепляемую жестом; 9 детей - устанавливали контакт формальный, с кратковременной ориентацией на лицо

взрослого; 5 детей проявили способность к установлению эмоционально-тактильного контакта; 3-ое детей — навыки невербальной коммуникации не сформированы.

Не менее важным является психомоторное развитие и, как следствие, формирование сенсорно-перцептивной деятельности. К сожалению, становление данной сферы у воспитанников идет очень медленно. Особенно отстают в развитии узловые функции: зрительно-моторные, тактильно-моторные и слухо-вокальные. Все это препятствует формированию восприятия предметов окружающего мира и задерживает становление предметных действий. Представления о цвете, форме, величине предметов, пространстве и времени были практически не сформированы.

Предметно-игровая деятельность для дошкольников, воспитывающихся в интернатных учреждениях, является базовой составляющей как для формирования познавательной сферы, так и для накопления социального опыта взаимодействия и общения. Показатели сформированности предметно-игровой деятельности у детей данной группы значительно снижены: с низким уровнем — 9 детей, и у 9 — уровни средний и выше среднего.

Процесс развития самостоятельной деятельности является наиболее жизненно важной функцией. К сожалению, у детей и в этой сфере на начало года были не очень высокие результаты: 6 детей не смогли принять участие в предлагаемой педагогом деятельности, 3 — занимали пассивную позицию наблюдателя, 4 — выполняли отдельные сопряженные действия, 3 — деятельность осуществлялась на уровне совместных действий с педагогом, 2 — деятельность осуществляется по подражанию.

Исходя из результатов комплексного обследования, можно вывести заключение: уровень личностного развития и развития познавательной деятельности воспитанников группы условно соответствует характеристике 1 этапа обучения и воспитания по Программе коррекционно-развивающего обучения и воспитания дошкольников. (Москва 2007 г.)

Кроме того, полученные данные легли в основу мониторинга развития группы, что позволяет отслеживать динамику изменений в развитии каждого ребенка и группы в целом. Контрольные срезы этапной (27.02.2012 г.) и заключительной диагностики (25.05.2012 г.), позволяют определить коэффициент успешности развития каждого ребенка и группы в целом:

Дата срезов: 27.10.2011 , 27.02.2012

Таблица 3.

**Мониторинг личностного развития воспитанников дошкольного
возраста /2011—2012 уч. год./**

№ п/п	Фамилия ребенка	Этапы диагностики			Коммуникативная сфера			Речь		Сенсомоторное		Восприятие				Представления об окружающем мире				Эл-ные математические представления	Коэффициент актуального развития	Коэффициент успешного развития		
		Сформ. способ. осуществ. деят-ти	Контактность	Навыки и/в коммуникации	Признаки неадекватного поведения	Восприятие, понимание	Собственная речь	Общая моторика	Мелкая моторика	Сенсорно-перцептивная деятельность	Зрительные	Слуховые	Пространственные	Временные	Игровая деятельность	Мыслительная деятельность	О себе	Бытовые представления	О предметах и явлениях				О мире животных и растений	
1	Света А.	н	3	2	1	-	1	1	1	1	5	0	2	0	0	2	2	1	1	0	1	0	24	
		э	3	2	1	-	1	1	2	2	6	0	2	1	0	3	2	1	1	1	1	0	30	+6
		к																						
2	Ваня Г.	н	3	2	2	-1	2	3	1	2	5	1	2	0	0	4	5	1	0	1	0	0	33	
		э	4	3	2	-	2	3	2	3	6	2	3	1	1	5	6	2	1	1	1	0	48	+1
		к																						

Таким образом, анализ выявленных проблемных зон стал основой для определения основных направлений коррекционно-развивающей работы с детьми с учетом уровня актуального развития и потенциальных возможностей каждого ребенка.

При практической реализации выделенных направлений работы был составлен план мероприятий по организации совместной деятельности специалистов, состоящий из 3 трех этапов:

- I.** Подготовительный. Адаптационный (сентябрь-октябрь).
- II.** Основной. Формирующий (ноябрь-апрель).
- III.** Заключительный. Аналитико-обобщающий (май-июнь).

Особенностью реализации намеченного плана является работа как непосредственно с детьми, так и со взрослыми, работающими с данными воспитанниками. Так воспитателям, исходя из выявленных проблемных зон, были подготовлены методические рекомендации по организации коррекционно-воспитательной работы в группе, в которых были прописаны наиболее важные направления работы для создания

условий по раскрытию потенциальных возможностей личности ребенка. Важно, что весь год с детьми работали реабилитолог, массажист — и на фоне медицинской поддержки происходило включение в работу дефектолога, психолога, социального педагога:

Рекомендации по организации коррекционно-воспитательной работы

Для создания условий раскрытия потенциальных возможностей личности ребенка, содействия полноценному его развитию в личностном и познавательном плане необходимо:

1. Скоординировать и направить коррекционно-развивающую деятельность воспитателей и специалистов на развитие сфер личностного развития детей группы, наиболее значимых на данном этапе.

2. Особое внимание уделить формированию основ сенсорно-перцептивной деятельности как базы для формирования системы представлений об окружающем мире и о себе. Придерживаясь естественных основ становления, вводить в занятия упражнения на сосредоточение и концентрацию взгляда на объект, сопровождение взглядом движущегося объекта и, особенно, на сопровождение взглядом объектов, передвигаемых самим ребенком.

3. В предметно-игровой деятельности способствовать развитию ориентировочно-исследовательской реакции «Что это? Что с ним можно делать?»; организовывать и поощрять специфические манипуляции с игрушкой/предметом. Очень важно не упустить сензитивный период развития произвольного внимания, стимулировать формирование способности ребенка удерживать внимание на игрушке в течение всего времени игры.

4. Продолжить работу по развитию невербальных средств коммуникации и одновременно стимулировать собственную речевую активность детей, поощрять произношение лепетных слов, звукосочетаний, по мелодической схеме и интонации напоминающих правильные формы слов.

5. Для расширения объема понимания обращенной речи включать во все виды предлагаемой ребенку деятельности простые вопросы, односложные инструкции, комментарии. Особое внимание уделить пониманию разрешительных и запретительных слов, подкрепляя их жестом и интонационно, тем самым способствовать формированию регулирующей функции речи.

6. Формирование экспрессивной речи ребенка напрямую зависит от сформированности общих движений, особенно движений рук. Поэтому очень важно при организации предметной деятельности

воспитанников упражнять их в разных способах захвата предмета (кулаком, кистью, щепотью, пинцетом), перекладывании его из руки в руку, ощупыванию, поглаживанию; добиваться согласованности движений обеих рук, постепенно переходить от сопряженных действий к сопряженно-отраженным и по подражанию.

Таким образом, на начало учебного года группа была достаточно сложной и адаптационный период затянулся. Тем не менее, совместная работа воспитателей и специалистов интерната дала свои результаты. Важно то, что дети привыкли к требованиям взрослых, и это значительно повысило результативность коррекционно-педагогического воздействия.

Проведя в январе этапную диагностику и проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу, что возможно и необходимо расширить пространство сопровождения, то есть ввести новых участников сопровождения, в частности логопеда. Это потребовало создания нового консилиума, как организационной формы взаимодействия, на котором согласовались направления работы каждого участника сопровождения и обозначилась система междисциплинарных связей психолога, логопеда, дефектолога, социального педагога. Мы считаем, что именно консилиум позволяет нам вести четко слаженную реабилитационную работу для достижения общей цели.

Таблица 4.

Графический профиль среднестатистических данных личностного развития воспитанников отделения милосердия

№	Показатели развития	Оценочная шкала успешности в баллах															К. усп.				
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	1	2		
1	Коммуникативная сфера																		1,4		
2	Речь																			0,72	
3	Сенсомоторное развитие																			1,12	
4	Сенсорно-перцептивная деятельность																			1,1	
5	Восприятие: зрительные																			0,16	
	слуховые																			0,43	
	пространственные																			0,39	
	Временные представления																			0,33	
6	Игровая деятельность																			0,66	
7	Мыслительная деятельность																			0,8	
8	Представления деятельность																			0,7	
9	Элементарные матем. представления																			0,23	
10	Способ осуществления деятельности																			0,45	

Предварительные итоги психолого-педагогического сопровождения воспитанников группы можно увидеть на графическом профиле среднестатистических данных личностного развития, составленном на основе мониторинга. На графике выше цветом выделены зоны уровней развития:

- красная — низкий уровень;
- синяя — средний уровень;
- зеленая — высокий уровень.

Первая кривая показывает среднестатистические данные каждого из 10 показателей развития воспитанников группы на 27 октября 2011 года. Вторую строим на основании этих же показателей при втором срезе. Несмотря на то, что практически все показатели находятся в зоне низкоуровневого развития, при их сравнении можно увидеть, что все данные показывают рост в той или иной степени. Значит, можно строить дальнейшую реабилитационную работу, опираясь на более сохранные зоны детей.

Таким образом, графический профиль позволяет увидеть не только актуальный уровень развития детей, но и их потенциальные возможности, т.е. зону ближайшего развития. Все эти данные нашли отражение в психолого-педагогическом портрете группы и рекомендациях по организации коррекционно-развивающей работы с детьми.

На заключительном V этапе в конце учебного года обязательно должна проводится итоговая диагностика, определение эффективности системы психолого-педагогического сопровождения воспитанников и поиск направлений и форм дальнейшей работы по сопровождению.

Список литературы:

1. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы. Под ред. Л.М. Шипициной, Е.И. Казаковой. С-П.2000.
2. Малер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. М.2003.
3. Программы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей-инвалидов дошкольного возраста (4-8лет) для детских домов-интернатов для умственно отсталых детей. М.2007.
4. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста. Под ред. Е.А. Стребелевой. М.1998.
5. Худенко Е.Д. и др. Современные коррекционные технологии в работе воспитателей, социальных педагогов, психологов с детьми с ограниченными возможностями здоровья в детских домах-интернатах и реабилитационных центрах. М. 2007

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Ефремова Ада Викторовна

канд. психол. наук, доцент СурГУ, г. Сургут

E-mail: ef79@bk.ru

Актуальность исследования обусловлена существованием проблемы эмоционального неблагополучия младших школьников с высоким уровнем развития творческого мышления. Большое значение данному вопросу в своих работах придавали такие ученые, как Е.П. Торренс, Е.Л. Яковлева, Е.Л. Барышникова, Н.В. Кочелаева и др.

На сегодняшний день учеными проанализированы определения творчества, выделены этапы творческого мышления (О.К. Тихомирова, Э.Д. Телегиной [3], А.М. Матюшкина), изучена динамика развития качеств творческого мышления в младшем школьном возрасте (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, В.В. Гагай, В.Н. Дружинин, Е.И. Щербанова) [1; 2; 3].

Несмотря на большое количество работ, посвященных проблеме творческого мышления, остается нерешенным вопрос об эмоциональных особенностях творческих младших школьников. Мы сделали в данном исследовании акцент на изучение эмоционального состояния младших школьников. Нередко отмечается общее неприятие творческого ребенка, потому что он «не такой, как все», он «странный», «другой». Дети с высоким уровнем развития творческого мышления нуждаются в индивидуальном подходе учителя, что не всегда представляется возможным [2]. Данная ситуация неблагоприятным образом сказывается на эмоциональном состоянии творчески одаренных детей.

Мы предположили, что эмоциональная сфера младших школьников с высоким уровнем развития творческого мышления неоднозначна: характеризуется сниженным эмоциональным фоном; существует связь между творческим мышлением и показателями эмоциональной неустойчивости: чем выше уровень тревожности и агрессивности, тем ниже степень проявления творческого мышления в младшем школьном возрасте.

С целью решения поставленных задач, применялись следующие психодиагностические методы: тест Е.П. Торренса (адаптация Е.Е. Туник); цветовой тест Люшера; тест Вагнера, методика изучения эмоциональной неустойчивости Л.Ф. Барышниковой; тест школьной

тревожности Филлипса, а также методы математической обработки: вычисление среднего (M), стандартного отклонения (σ), количества процентов, значимости различий при помощи t -критерия Стьюдента, метод ранговой корреляции Спирмена.

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе общеобразовательной школы города Сургута в период с октября по декабрь 2011 года, в котором приняли участие 96 учащихся 1, 2, 3 классов, соответственно, 30, 30 и 36 человек.

Первой экспериментальной задачей являлось при помощи методики Е.П. Торренса изучение показателей и уровня развития творческого мышления. Уровни развития творческого мышления испытуемых представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Уровни творческого мышления младших школьников
(количество человек в %)**

Группы испытуемых	Показатели творческого мышления		
	Н	С	В
1 класс	46,3	24,9	28,8
2 класс	41,6	33,1	25,3
3 класс	36,9	41,3	21,8
Средний балл	41,6	33,1	25,3

Полученные результаты показывают, что в целом показатели творческого мышления у детей 3 класса несколько выше, чем у учащихся 1 класса. Так, среди третьеклассников по сравнению с первоклассниками увеличивается количество детей со средним уровнем творческого мышления и уменьшается — с низким и высоким уровнем.

Следующей экспериментальной задачей являлось изучение эмоциональных проявлений младших школьников с высоким уровнем развития творческого мышления.

Выявлено, что показатели настроения у учащихся 1 и 3 классов соответствуют 3 зоне, т.е. эмоциональное состояние детей характеризуется как нормальное. В настроении учащихся 2 класса преобладают отрицательные эмоции (2 зона). Существенных различий в настроении творческих и «нетворческих» младших школьников не обнаружено. Значимые корреляционные связи между показателями настроения и творческого мышления не выявлены.

Далее нас интересовал вопрос: каковы ведущие эмоции преобладают у младших школьников с различным уровнем творческого мышления? Анализ эмпирических данных нашего эксперимента показал, что у младших школьников можно выделить 2 ведущие эмоции

в зависимости от уровня развития творческого мышления: у творческих детей — пессимизм, у «нетворческих» — оптимизм, агрессивность.

Нами был изучен показатель эмоциональной неустойчивости испытуемых — агрессивность.

Таблица 2.

**Уровни агрессивности младших школьников
(количество человек в %)**

Группы испытуемых	Показатели агрессивности		
	Низкий	Средний	Высокий
1 класс	40,3	44,2	15,5
2 класс	36,4	42,7	20,9
3 класс	32,5	41,2	26,3
Средний балл	36,4	42,7	20,9

Высокий уровень агрессивности в значительной степени проявляется у учащихся 3 класса (26,3 %) по сравнению с 1 классом (15,5 %).

Таблица 3.

**Средние показатели эмоциональной неустойчивости младших школьников
(количество человек в %)**

Группы испытуемых	Средние показатели ЭНУ		
	Н	С	В
1 класс	31,7	52,8	15,5
2 класс	27,4	52,3	20,3
3 класс	22,8	52,1	25,1
Средний балл	27,3	52,4	20,3

Средние показатели ЭНУ показывают, что количество детей с низким уровнем к 3 классу уменьшается (от 31,7 % до 22,8 %), а с высоким уровнем — увеличивается (от 15,5 % до 25,1 %)

Полученные результаты свидетельствуют о том, что для многих учащихся школа является психотравмирующим фактором. В школе многие учащиеся испытывают эмоциональное неблагополучие, которое от класса к классу не снижается, а, наоборот, возрастает.

Зависимость между показателями творческого мышления и тревожности, агрессивности была установлена путем корреляционного анализа с помощью формулы Спирмена.

Таблица 4.

Корреляционная связь между показателями творческого мышления и ЭНУ младших школьников

Показатели ЭНУ	Тревожность	Агрессивность
Творческое мышление	- 0,448 **	- 0,381 *

Характер творческого мышления и показателей ЭНУ имеет обратный характер, что свидетельствует о том, что чем выше уровень творческого мышления, тем ниже уровень тревожности и агрессивности.

В результате проведенного экспериментального исследования сформулируем выводы.

1. Уровень развития образной креативности младших школьников в пределах средней нормы, вербальной креативности — ниже нормы.

2. Существенных различий в настроении творческих и «нетворческих» младших школьников не обнаружено, однако у творческих детей ведущая эмоция — пессимизм, у «нетворческих» — оптимизм, агрессивность.

3. В младшем школьном возрасте преимущественно проявляется средний уровень тревожности. Количество учащихся с низким уровнем тревожности уменьшается от 1 к 3 классу, а с высоким уровнем тревожности — увеличивается. Количество детей с низким уровнем агрессивности в 1 классе больше, чем в 3 классе.

4. Корреляционная связь между творческим мышлением и показателями эмоциональной неустойчивости имеет отрицательный характер: чем выше уровень тревожности и агрессивности, тем ниже степень проявления творческого мышления в младшем школьном возрасте.

5. Количество детей с низким уровнем эмоциональной неустойчивости к 3 классу уменьшается, а с высоким уровнем ЭНУ — увеличивается.

6. Характер творческого мышления и показателей ЭНУ имеет обратный характер.

Список литературы:

1. Барышникова Е.Л. Особенности эмоциональных состояний креативных детей. Дисс. ... к. психол. н. — М., 1999.
2. Гагай В.В. Психологические основы развития и формирования творческого мышления младшего школьника. Монография. — Сургут: РИО СурГПИ, 2004. 201 с.
3. Телегина Э.Д., Гагай В.В. Особенности взаимосвязи творческого мышления и зрительного восприятия у младших школьников // Вопросы психологии. — 2003. - № 5. — С. 47—56.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБИТЕЛЬСТВА КАК СТИЛЯ ЖИЗНИ У ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТОВ

Сельцова Инна Анатольевна

аспирант РИВШ, г. Минск, Республика Беларусь

E-mail: innatut2@mail.ru

По мнению многих исследователей, потребительство — это стиль жизни современного молодого поколения, которое в силу своего возраста является наиболее подверженным воздействию различных аттракторов [1; 2; 4]. Это могут быть как внутренние аттракторы (страх одиночества, неуверенность в себе, желание выделиться из толпы или, наоборот, быть незамеченным и прочие психологические и социопсихологические факторы), так и внешние (СМИ, реклама, экономическая и политическая элита, артисты, актёры и представители шоу-бизнеса).

Вместе с тем потребительство как стиль жизни наиболее ярко проявляется у воспитанников интернатов, этому способствуют специфические особенности их социализации [3, с. 327].

Недостаточное удовлетворение основных психических потребностей ребёнка в течение длительного времени, а именно: потребности в любви, привязанности, безусловном принятии, по нашему мнению, приводит к деформации ценностных ориентаций и ставит во главу угла исключительно материальные ценности. Это подтверждают результаты опроса, проведённого нами среди воспитанников интерната. В опросе принимали участие 24 воспитанника интернатов Гродненской области, 11 детей старшего дошкольного возраста (6 лет) и 13 детей 10—11 лет.

Мы задались целью получить данные, позволяющие понять, когда и почему происходит изменение отношения к ценностям у воспитанников интернатов, то есть выяснить механизм формирования потребительства. Для реализации задуманного путём подбора утверждений, одинаково понятных как детям 10-ти лет, так и дошкольникам, нами была составлена анкета. При помощи анкеты мы выясняли:

1. потребности и желания детей в настоящий момент («Сейчас я бы хотел»);
2. ценностные предпочтения детей («Выбери свою мечту»);
3. ценностные ориентации детей на будущее («Когда я вырасту, я буду...»);

4. нравственные ориентиры детей, стремление либо его отсутствие к накопительству, собственности («Я хочу иметь много красивых вещей (игрушек), для того, чтобы...», «Если бы мне часто дарили игрушки, красивую одежду, я бы...»);

5. сокровенные желания и ценностные ориентации личности ребёнка («Ты стал на один час волшебником. Назови желание, которое бы ты исполнил»).

Анкетирование проводилось индивидуально, в виде беседы. С учётом того, что у воспитанников интерната возникали трудности в формулировке собственных желаний, нами предлагались различные варианты ответов, из которых им необходимо было выбрать тот, который больше всего подходит им. Исключение составили сокровенные желания, их дети называли самостоятельно.

В ходе опроса были получены следующие результаты (Таблица 1): в настоящий момент желания и потребности дошкольников из интерната в большей степени ориентированы на чувство любви по отношению к ним других людей (более чем у 70% детей). Большинство воспитанников 10—11 лет предпочитают получить вещь, о которой давно мечтали (более 60 % детей).

В своих мечтах о будущем старшие дошкольники в основном (54,5 % детей) ориентированы на всеобщее признание, любовь (наиболее часто: «Когда я вырасту, я хочу, чтобы меня все любили»). К 10 годам воспитанники интерната, в большинстве своём (53,8%), мечтают о благосостоянии («Когда я вырасту, я хочу иметь много денег, для того, чтобы покупать всё, что захочу», «Когда я вырасту, я хочу быть богатым»).

Таблица 1.

Результаты исследования ценностных ориентаций воспитанников интернатов

Утверждения и варианты ответов	Воспитанники (6 лет) Человек в % (N=11)	Воспитанники (10-11 лет) Человек в % (N=13)
<u>Сейчас я бы хотел:</u>		
- стать самым сильным	0	7,7
- стать самым красивым	9,1	7,7
- получить игрушку (вещь), о которой давно мечтаю	18,2	61,5
- хочу, чтобы меня все любили	72,7	23,1
<u>Выбери свою мечту:</u>		
- быть самым умным	9,1	7,7

- чтобы меня все любили	54,5	15,4
- иметь много денег, чтобы покупать всё, что хочу	9,1	53,8
- стать таким же знаменитым, как все артисты и певцы	27,3	23,1
<u>Когда я вырасту, я буду:</u>		
- красиво одеваться	18,2	15,4
- богатым	27,3	69,2
- очень умным	9,1	0
- красивым	18,2	0
- всегда помогать людям	9,1	0
- у меня будет много друзей	36,4	15,4
<u>Я хочу иметь много красивых вещей (игрушек), для того:</u>		
- чтобы поделиться с друзьями	63,6	7,7
- чтобы мне завидовали	9,1	53,8
- чтобы быть счастливым	27,3	38,5
<u>Если бы мне часто дарили игрушки, красивую одежду:</u>		
- я бы делился с друзьями	36,4	15,4
- оставлял всё себе	18,2	61,5
- делился с детьми, у которых нет игрушек, красивой одежды	45,5	23,1

Если в старшем дошкольном возрасте обладание красивыми, дорогими вещами у воспитанников связывается с желанием поделиться с другими детьми (у 63,6% детей) и быть счастливым (у 27,3% детей), то уже к 10 годам проявляется соперничество, тщеславие: «Я хочу иметь много дорогих игрушек, для того чтобы мне завидовали» (53,8% детей) и «чтобы быть счастливым» (38,5% детей). Данные результаты, по нашему мнению, ещё свидетельствует и о том, что чем старше становится ребёнок, воспитывающийся в интернате, тем более его представления о счастье связываются с обладанием какой-либо вещью.

У воспитанников интерната 10—11 лет уже прослеживается стремление к накопительству, собственничеству, а нравственные ориентиры становятся слабее. Так, воспитанники дошкольного возраста, обладая большим количеством вещей, игрушек, одежды, склонны поделиться с друзьями (36,4% детей) или отдать детям, у которых нет красивых игрушек и одежды (45,5% детей), а 10—11-летние предпочитают оставить всё себе (61,5% детей).

В старшем дошкольном возрасте у 72,7 % воспитанников самые сокровенные желания связаны именно с потребностью в любви, привязанности и безусловном принятии. Преобладают такие

высказывания: «Я хочу, чтобы мама пришла», «Я хочу, чтобы мама меня растила», «Я хочу чаще видеть своего любимого воспитателя», «Я хочу, чтобы мама выключала свет, когда я ложусь спать» и т. д. Уже к 10—11 годам ситуация заметно меняется, у 61,5 % воспитанников объектами желаний выступают определённые вещи: красивая игрушка, мобильный телефон, собственный нетбук и т. п.

В процессе работы и ежедневных наблюдений за воспитанниками интернатов мы обратили внимание ещё на одну интересную особенность: уже в старшем дошкольном возрасте дети относятся к людям с позиции собственника, что проявляется в высказываниях типа: «Ну и что, что я сделала тебе больно, ты ведь моя!». По всей вероятности, это имеет отношение к формированию потребительства как стиля жизни, которое в первую очередь проявляется в форме собственности.

Анализ результатов опроса и ежедневные наблюдения позволили нам выдвинуть следующее предположение: неудовлетворённость базовых потребностей в любви, привязанности, безусловном принятии, связанная с особенностями социализации в условиях интерната, приводит к деформации ценностных ориентаций, формированию потребительства как смысложизненной стратегии личности воспитанников и определяет проблемное поле неудачного взаимодействия с социальным окружением во взрослой самостоятельной жизни. В связи с этим проблема потребительства является весьма актуальной и требует детального изучения особенностей и механизмов его формирования и преодоления.

Список литературы:

1. Героева И.П., Шалаев В.П. Феномен потребительства в эпоху глобализации как предмет социально-гуманитарного знания: синергетический аспект // Россия в глобальном мире: вызовы и перспективы развития: синергетический аспект: сборник научных трудов / под общ. ред. В.П. Шалаева. — Йошкар-Ола: МарГТУ, 2011. С. 152 — 158.
2. Николаева Е.М., Николаев М.С. Потребительская культура и кризис социализации // Вестник ТГУ. — 2012. — № 354. — С. 48 — 50.
3. Сельцова И.А. Психологические особенности социализации в условиях полной семьи и интерната // Научные труды РИВШ. — 2011. - № 11. — С. 327 — 333.
4. Strumska-Cylwik, Longina Młodzież w dobie kultury przyzwolenia oraz otwartości „niepohamowanej”/ „obojętnej” (pytanie o otwartość w kontekście zjawisk konsumpcjonizmu i konsumeryzmu) // Współczesna młodzież pomiędzy eros a thanatos: Praca zbiorowa pod redakcją Ja. Kurzępy, A. Lisowskiej, A/ Pierzchalskiej. Wrocław, 2008. — S. 83 — 93.

2.6. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КРИЗИСОВ

Садовникова Надежда Олеговна

канд. психол. наук, доцент, ФГБОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург

E-mail: nosadovnikova@gmail.com

Современная социально-экономическая ситуация может быть охарактеризована как динамичная, напряженная, требующая от личности постоянного самоопределения. Это возможно только при условии сформированных способностей проектировать свой профессиональный путь, личностной готовности преодолевать трудности этого процесса. Проживая на своем профессиональном пути различные ситуации, личность вынуждена постоянно рефлексировать, определять свое место в профессиональном мире, быть гибкой. Только в этом случае возможно профессиональное развитие личности, ее самореализация и самоосуществление.

Профессиональное развитие это неравномерный, нелинейный процесс изменения личности (прогрессивного и регрессивного) в ходе освоения и выполнения профессиональной деятельности. По мере вхождения индивида в профессиональную среду, овладения стандартами и ценностями профессионального сообщества, происходит изменение личности, ее генезис, который может быть рассмотрен и как развитие, обогащение профессионально-личностного потенциала, и как умаление, деградация, деформирование личности.

Профессиональное развитие нельзя считать линейным, поскольку реальное протекание профессионального становления отличается неустойчивостью, неупорядоченностью, не все стадии последовательно сменяют друг друга, отдельные стадии могут отсутствовать. Также процессы самоорганизации и иррациональные тенденции профессионального развития обуславливают возникновение множества нелинейных траекторий профессионального становления личности: существуют вероятности смены или потери работы, смены профессии, места жительства и пр.

Вероятность изменения профессиональной траектории повышается при переходе личностью от одной стадии профессионального развития к другой. Это выводит сложившуюся систему взаимодействия личности с социально-профессиональной средой из

состояния подвижного равновесия, как следствие возникает проблема самоопределения. Это в свою очередь порождает субъективные и объективные трудности, межличностные и внутриличностные конфликты, что приводит к возникновению таких психологических барьеров профессионального развития, как профессиональные кризисы. Профессиональные кризисы - это неотъемлемая часть процесса профессионального становления личности, его движущие силы.

На существование кризисов профессионального развития личности указывают многие исследователи. Анализ работ Л.И. Анцыферовой, Н.С. Глуханюк, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, С.А. Нелюбова, Н.С. Пряжниковой, Е.Ю. Пряжниковой, А.Р. Фонарева и др., показал, что под профессиональными кризисами целесообразно понимать непродолжительные по времени периоды перестройки сознания, сопровождающиеся сменой вектора профессионального развития. Для профессиональных кризисов характерна кардинальная перестройка профессионального сознания, деятельности и поведения личности, изменение вектора ее профессионального развития. Кризисы приводят к переориентации личности на новые цели, коррекции и ревизии ее социально-профессиональной позиции, подготавливают смену способов выполнения деятельности, ведут к изменению взаимоотношений с окружающими людьми, а в отдельных случаях к смене профессии.

В работах Н.С. Глуханюк, Э.Ф. Зеера, Н.С. Пряжниковой, Э.Э. Сыманюк, А.Р. Фонарева в большей степени внимание уделено особенностям переживания кризисной ситуации, описаны состояния личности и пр. При этом не рассматриваются вопросы саморегуляции профессиональных кризисов, трансформации профессиональной направленности (в частности ценностно-смысловой сферы личности). В то время как характерной психологической особенностью преодоления профессиональных кризисов является изменение потребностей личности, что приводит к перестройке системы профессиональных и жизненных ценностей и к состоянию потери смысла профессиональной деятельности, при этом активизируются процессы смыслообразования, которые тесно связаны с процессами саморегуляции деятельности. Изучение этих особенностей имеет большую практическую значимость, так как может помочь в осознании механизмов преодоления и решения кризисных ситуаций и проектировании технологий сопровождения этого процесса.

Для поиска доказательства идеи о том, что преодоление профессионального кризиса связано с перестройкой ценностно-смысловой сферы, нами осуществляется изучение смысловых ресурсов

преодоления профессионального кризиса, описание ценностно-смысловых особенностей профессиональных кризисов, особенностей саморегуляции профессионального кризиса и пр.

В исследовании принимают участие представители профессии «человек-человек», включенные в профессиональную деятельность, в возрасте от 20 до 70 лет. Общий объем выборки составил — 450 человек. Исследование осуществляется по квазиэкспериментальному плану и использованием метода поперечных срезов.

Диагностическая база исследования представлена следующими методиками: тест Смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (адаптация теста «Смысл в жизни» Д. Крамбо и Л. Махолика), методика Е.Б. Фанталовой «Изучение мотивации и внутренних конфликтов», опросник «Стили саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой, опросник «Копинг поведение в стрессовых ситуациях — опросник обобщенных реакций» Т.Л. Крюковой (адаптированный вариант методики Н.С. Эндлера, Д.А. Паркера), также использовалась разработанная нами анкета «Мой профессиональный путь».

Не будем описывать характерные особенности каждой профессиональной подгруппы, остановимся на описании особенностей переживания профессионального кризиса, характерных для всей выборки в целом.

В настоящее время можно констатировать, что для испытуемых, переживающих профессиональный кризис характерно: более низкий уровень психологического благополучия личности, появление чувства неуверенности в себе, в своих силах, неудовлетворенность собой, потеря чувства осмысленности жизни, повышение уровня профессиональной дезадаптации личности.

Анализ результатов подтвердил наше предположение о наличии характерных особенностей системы саморегуляции и ценностно-смысловой сферы личности, переживающей профессиональный кризис. Так, например, система саморегуляции у испытуемых, переживающих кризис, характеризуется, более низким уровнем общей способности к саморегуляции поведения, так же более низкой способностью к перестройке собственной системы саморегуляции (с учетом обстоятельств внешней и внутренней среды), а также способностью к программированию своих действий и планированию достижения поставленных целей.

Испытуемые, переживающие кризис стремятся к стабильности своей профессиональной деятельности, при этом для них характерно снижение ценности *самосовершенствования*, стремления к достижениям, они ставят перед собой ближайшие, конкретные цели,

значимость развития собственных творческих способностей уменьшается. Это может быть связано с тем, что кризисная ситуация характеризуется актуализацией потребности личности в дальнейшем профессиональном развитии, но столкновение личности, с какими либо неадекватными трудностями в профессиональной деятельности или ограничением себя, своих собственных возможностей самим человеком, приводит к состоянию кризиса. Как следствие мы наблюдаем изменения в структуре ценностей, осмысленности жизни и пр.

Было доказано предположение о качественных и количественных особенностях в характере связей между параметрами саморегуляции и ценностно-смысловой сферы. Мы установили, что в ситуации кризиса снижается осмысленность таких важных процессов саморегуляции, как *планирование* и *моделирование*. Отсутствие возможности реализовать собственные потребности в профессиональном развитии, карьерном росте приводит к потере смысла профессиональной деятельности, что в свою очередь снижает общую способность к целеполаганию собственной деятельности. Характер взаимосвязей таких параметров саморегуляции, как *программирование* и *оценка результатов*, с ценностями и смысложизненными ориентациями у людей, переживающих кризис карьеры, позволяет сделать следующий вывод: при построении программы собственных действий испытуемые, переживающие кризис, выбирают привычные способы, программы действий для достижения целей деятельности и оценивают результаты, полученные в ходе выполнения определенной программы действий по достижению определенной цели, без ориентации на будущее. Можно сделать условный вывод о том, что система саморегуляции в ситуации кризиса отличается меньшей подвижностью и меньшей пластичностью.

Полученные результаты выступили психологической основой для проектирования содержания психолого-педагогического сопровождения процесса преодоления профессионального кризиса.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития — это система мероприятий, направленных на повышение активности личности в проектировании своего профессионально-образовательного пространства, самоформирование и самоактуализацию

Исходным положением для формирования теоретических основ психолого-педагогического сопровождения является личностно ориентированный подход, в логике которого развитие понимается нами как осознанный выбор и освоение субъектом учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, путей профессионального становления. Важнейшим положением данного

подхода выступает приоритет внутреннего потенциала субъекта, следовательно, на его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность.

Цель психолого-педагогического сопровождения профессионального развития — полноценная реализация личностно-профессионального потенциала и удовлетворение потребностей субъекта деятельности в развитии и саморазвитии. Достижение этой цели возможно в случае реализации ряда принципов и подходов.

С позиций *системного подхода* профессиональное развитие - это процесс трансформации системы личностных свойств и качеств, соответственно изменения, которые в ситуации кризиса затрагивают направленность личности (ее ценностно-смысловые составляющие), приводят к изменениям всей структуры личности. Поэтому целенаправленное воздействие на какие-либо компоненты профессионально-обусловленной структуры личности должно обеспечивать последовательное формирование у субъекта профессионального развития готовности к построению новых траекторий своего профессионального пути. Наличие взаимосвязей между параметрами саморегуляции и ценностно-смысловой сферы позволяет предположить, что развитие у личности способностей к планированию, моделированию и целеполаганию будет обуславливать повышение уровня осмысленности жизни, появлению смысла профессиональной деятельности.

С позиций *синергетического подхода* профессиональное развитие — это нелинейный (многовариантный, необратимый), открытый («обменивающийся» энергией, информацией), неравновесный процесс. Вследствие этого, не существует одного единственно верного универсального варианта преодоления трудностей этого процесса, потому главная задача психолога — актуализировать ресурсы личности для конструктивного преодоления, а какие это будут стратегии поведения — должно быть значимо для личности.

Контекстный подход позволяет выделить кризис профессионального развития из множества трудных ситуаций, переживаемых личностью в процессе своего становления, отделить его от возрастных кризисов. Изменения, которые происходят в ценностно-смысловой сфере личности, связаны в ряде случаев с действием конкретных ситуационных факторов, контекстом ситуации профессионального развития.

Принцип субъектности постулирует, что достижение вершин профессионализма обусловлено развитой субъектностью личности, поэтому одна из главных задач психолого-педагогического сопровождения — формирование у личности уверенности в том, что он

субъект собственного профессионального пути. Связано это может быть с тем, что своеобразным стимулятором субъектности, как специфической активности в аспекте самореализации и самосовершенствования личности, является сбалансированность системы ценностей.

Принцип научности форм и методов, обеспечивает качество и эффективность работы по психолого-педагогическому сопровождению.

Принцип активности, предполагающий не просто воздействие на личность, а ее формирование в ходе этой работы, учет всего ее жизненного пути при определении стратегии профессионального развития.

Реализация программ психолого-педагогического сопровождения кризисов профессионального развития предполагает в свою очередь и такие подходы:

- **аксиологический** — ценностный характер содержания профессии позволяет ввести слушателей в мир социально и профессионально значимых ценностей, содействовать в выборе личностно-значимой системы ценностных ориентации;

- **деятельностный** — способствует вовлечению личности в разнообразные виды деятельности, развитию способов деятельности, творческих способностей необходимых для самоактуализации и самореализации личности в профессиональной деятельности;

- **интегративный** — ориентирован на развитие у личности целостного видения перспектив и возможностей своего жизненного и профессионального пути.

Реализация психолого-педагогического сопровождения должно осуществляться в единстве трех направлений работы: формирование профессионально-психологической компетентности по проблеме, диагностика потенциала личности и ситуации, развитие необходимых паттернов поведения.

Это было учтено при разработке модульной программы по коррекции ценностно-смысловой сферы, в ходе реализации которой у личности формируется готовности к преодолению кризисов профессионального развития, путем переосмысления профессиональных ценностей и смыслов профессионального развития.

Задачи программы:

- прояснение слушателями своих потребностей и личностных целей;

- осознание ценностей профессии и ценностей личности, их соотношения, дифференциации в соответствии с личностной значимостью, прояснение ценностно-смысловой сферы и ее развитие;

- построение вариантов согласованной границы контакта между ценностями личности и профессии, выбор и интеграция оптимальной границы контакта, отражающего согласование ценностей профессии и личности;
- развитие способности целеполагания, уверенности в достижимости поставленных целей;
- планирование индивидуально-профессиональной карьеры и жизненного пути;

Данная программа была реализована в рамках изучения курса «Психология профессионального развития», «Технологии проектирования профессионального пути менеджера». Апробация результатов осуществлялась в группах студентов, а также в группах слушателей программ переподготовки.

Анализ полученных результатов показал, что в результате прохождения программы личность овладевает технологиями самопознания и саморазвития; осознает значимость системы ценностей; собственные интересы, общественные ценности, связанные с выбором профессии. Повышается готовность к нахождению своего места в обществе; ранжировать ценности по степени их значимости в различных сферах жизнедеятельности, самостоятельно оценивать социально-профессиональную деятельность и поведение согласно нравственным ценностям профессионального сообщества; планировать программу действий по преодолению кризисной ситуации.

Список литературы:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. М: Академия, 2006. — 240 с.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. М.: «Смысл», 2007. — 511 с.
3. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та, 2002. — 400 с.
4. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та, 2005. — 252 с.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ»

Часть II

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

25 июня 2012 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 02.06.12. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 6,9375. Тираж 550 экз.

Издательство «Сибирская ассоциация консультантов»
630075, г. Новосибирск, ул. Залесского, 5/1, оф. 605
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3