

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК УКРАИНЫ



## СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

Первой Международной научно-методической конференции  
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

Первая Международная  
научно-методическая  
конференция  
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ  
В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ



посвящена

1 сентября – Дню Знаний

Секция:  
Психологические науки

Киев, 1 сентября 2012

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК УКРАИНЫ  
НАУЧНЫЙ ЦЕНТР СВЯЗИ И ИНФОРМАТИЗАЦИИ ВИТИ НТУУ “КПИ”

Научно-исследовательская лаборатория МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ  
Военный институт телекоммуникаций и информатизации Национального технического университета Украины  
“Киевский политехнический институт” (ВИТИ НТУУ “КПИ”)

*Кафедра “Применения средств радиосвязи”*

Институт специальной связи и защиты информации Национального технического университета Украины “Киевский  
политехнический институт” (ИССЗИ НТУУ “КПИ”)

*Кафедра “Применения средств специальных телекоммуникационных систем”*

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования  
«Алтайская государственная педагогическая академия» (ФГБОУ ВПО «АлтГПА»)

*Кафедра социальной педагогики и педагогических технологий*

Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Благовещенский филиал  
Московской академии предпринимательства при Правительстве Москвы» (НОУ ВПО БФ МосАП)

*Кафедра мировой и региональной экономики*

*Кафедра Менеджмента, маркетинга, торгового дела и предпринимательства*

**Міждисциплінарні дослідження в науці та освіті:** Психологічні науки [Текст] /  
Збірник праць Першої Міжнародної науково-методичної конференції (1 вересня  
2012 р.): під ред. к.псих.н, професор РАЕ. Л.Ф. Чупрова. [Електронний ресурс].  
Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – №1 К. – Режим  
доступа URL: <http://www.es.rae.ru/mino/158> (дата звернення: 14.09.2012).

**Междисциплинарные исследования в науке и образовании:** Психологические  
науки [Текст] / Сборник трудов Первой Международной научно-методической  
конференции (1 сентября 2012 г.): под ред. к.псих.н, профессор РАЕ. Л.Ф. Чупрова.  
[Электронный ресурс]. Междисциплинарные исследования в науке и образовании. –  
2012. – №1 К. – Режим доступа URL: <http://www.es.rae.ru/mino/158> (дата обращения:  
14.09.2012).

© МАН

© РАЕ

© Авторский коллектив

**Уважаемые коллеги!**

Оргкомитет благодарит всех студентов, бакалавров, специалистов, магистров, аспирантов, докторантов, научных, педагогических и научно-педагогических работников, которые активно приняли участие в организованной Первой Международной научно-методической конференции **«МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ»**, посвященной 1 сентября Дню Знаний, организованный авторским коллективом учебных и научных заведений НТУУ «КПИ», г. Киев, Украина.

**Голова оргкомитета**

**Козубцов Игорь Николаевич**, к.т.н., профессор РАЕ, заслуженный работник науки и образования РАЕ. Ведущий научный сотрудник НИЛ Междисциплинарных исследований НЦЗИ ВИТИ НТУУ «КПИ», (Украина, г. Киев).

**Совголова оргкомитета**

**Ерохин Виктор Федорович**, д.т.н., с.н.с., профессор. Заведующий кафедрой Применения средств специальных телекоммуникационных систем Институт специальной связи и защиты информации Национального технического университета Украины “Киевский политехнический институт”, (Украина, г. Киев).

**Маруховский Леонид Федорович**, д.т.н., профессор. Профессор кафедры Государственного экономико-технологического университета транспорта, (Украина, г. Киев).

**Заместители головы оргкомитета**

**Иваньков Олег Анатолиевич**, Заместитель заведующего кафедрой Применения средств специальных телекоммуникационных систем. Институт специальной связи и защиты информации Национального технического университета Украины “Киевский политехнический институт”, (Украина, г. Киев).

**Масесов Николай Александрович**, к.т.н. Старший научный сотрудник НЦЗИ ВИТИ НТУУ «КПИ», (Украина, г. Киев).

**Президиум организационного комитета**

**Ананьин Валерий Афанасьевич**, д.ф.н., профессор. Профессор кафедры ВИТИ НТУУ «КПИ», (Украина, г. Киев).

**Безубко Лариса Владимировна**, доктор наук по государственному управлению, профессор. Донбасская Национальная академия строительства и архитектуры, (Украина, г. Макеевка).

**Гиенко Любовь Николаевна**, к.п.н., доцент. Доцент кафедры социальной педагогики и педагогических технологий, ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия» институт психологии и педагогики, (Российская Федерация).

**Гинзбург Михаил Давидович**, д.т.н., профессор, академик Украинской нефтегазовой академии. Начальник отдела. Институт транспорта газа, (Украина г. Харьков).

**Золотовская Людмила Алексеевна**, к.ф.н., профессор. Профессор кафедры военно-социальной и воспитательной работы Военно-технического университета при Федеральном агентстве специального строительства (Российская Федерация).

**Ильинов Михаил Дмитриевич**, к.т.н., доцент. Преподаватель кафедры Применения средств радиосвязи ВИТИ НТУУ «КПИ», (Украина, г. Киев).

**Кайдаш Иван Никифорович**, к.т.н., с.н.с. Ведущий научный сотрудник НИО НЦЗИ ВИТИ НТУУ «КПИ», (Украина, г. Киев).

**Кочетова Жанна Юрьевна**, к.х.н. Старший преподаватель. Военный авиационный инженерный университет (Российская Федерация г. Воронеж).

**Латышева Инна Валентиновна** к.геогр.н., доцент. Доцент ФГБОУ ВПО Иркутский государственный университет, (Российская Федерация).

**Мазор Сергей Юрьевич**, к.т.н. Доцент кафедры Применения средств специальных телекоммуникационных систем ИССЗИ НТУУ “КПИ”, (Украина, г. Киев).

**Макухин Владимир Леонидович**, к.т.н. Старший научный сотрудник, ФГБУН Лимнологический институт СО РАН, (Российская Федерация)

**Мельников Александр Григорович**, к.гос.упр-я. Директор Международно-правового департамента Администрации Государственной пограничной службы Украины, (Украина,

г. Киев).

**Москалева Людмила Юрьевна**, д.п.н., доцент. Заведующий кафедрой социальной педагогики и дошкольного образования Мелитопольского государственного педагогического университета им. Богдана Хмельницкого, (Украина, г. Мелитополь).

**Новикова Ирина Викторовна**, к.э.н., доцент. Заведующий кафедрой мировой и региональной экономики Благовещенского филиала Московской академии предпринимательства при Правительстве Москвы (Российская Федерация).

**Потемкин Владимир Львович**, к.геогр.н., доцент. Старший научный сотрудник, ФГБУН Лимнологический институт СО РАН, (Российская Федерация)

**Раевский Вячеслав Николаевич**, к.т.н., с.н.с. Доцент кафедры Применения средств радиосвязи ВИТИ НТУУ «КПИ», (Украина, г. Киев).

**Семенюта Николай Филиппович**, к.т.н., профессор, академик Международной академии связи. Почетный профессор. Белорусский государственный университет транспорта. (Республика Беларусь).

**Стахов Алексей Петрович**, д.т.н., профессор, академик Академии инженерных наук Украины, (Канада).

**Стеценко Ирина Александровна**, д.п.н., доцент. Декан факультета информатики и управления ФГБОУ ВПО «ТГПИ имени А.П. Чехова» (Российская Федерация).

**Таршилова Людмила Сергеевна**, к.э.н, доцент. Руководитель отдела системы менеджмента качества и инноваций. Западно-Казахстанский аграрно-технический университета имени Жангир хана (Казахстан).

**Тен Евгения Петровна**, к.п.н., Доцент кафедры профессиональной педагогики и инженерной графики Республиканское высшее учебное заведение «Крымский инженерно-педагогический университет» (Украина, г. Симферополь).

**Черномаз Павел Алексеевич**, к.геогр.н, доц, Доцент кафедры международных экономических отношений, ХНУ имени В.Н. Каразина, (Украина, г. Харьков).

**Чупров Леонид Федорович**, к.псих.н, профессор РАЕ. Главный редактор Электронного научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», (Российская Федерация, Хакасия, г. Черногорск).

**Шептенко Полина Андреевна**, к.п.н., профессор. Профессор кафедры социальной педагогики и педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия» институт психологии и педагогики, (Российская Федерация, Алтайский края, г. Барнаул).

## Содержание

<b>ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОДУКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКА</b> .....	6
<b>ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ИДЕНТИЧНОСТЬ» В СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ</b> .....	11
<b>ФЕНОМЕН ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО СТАНУ ПРОКРАСТИНАЦІЇ</b> ...	13
<b>ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ</b> .....	18
<b>СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: АНАЛИЗ ИЗУЧЕНИЯ (на примере выпускников вуза)</b> .....	20
<b>РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ, ПАМЯТИ, ВООБРАЖЕНИЯ ПОДРОСТКА</b> ...	23
<b>УЧЕБНЫЕ ЗАДАНИЯ И ИХ СВОЙСТВА</b> .....	25
<b>СОСТОЯНИЯ ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ</b> .....	29
<b>ПАТОЛОГИЯ РЕЧИ: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ ЛОГИПЕДИИ И НЕЙРОПСИХОЛОГИИ КАК ПРОБЛЕМА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ</b> .....	33
<b>ОПРЕДЕЛЕНИЕ МАЛОЙ ГРУППЫ В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ</b>	37
<b>ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ В СПОРТЕ</b> ...	40
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СУДЕЙ ПО ВОЛЕЙБОЛУ</b> .....	43
<b>НАСЛІДКИ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У СФЕРІ ОСВІТИ: ДО ПОШУКУ КРИТЕРІАЛЬНОГО ВИЗНАЧЕННЯ ЗРУШЕНЬ У ПОДОЛАННІ БІДНОСТІ</b> .....	48
<b>СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ КОНФЛИКТОВ</b> .....	62
<b>ТРАНСФОРМАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА И ПОИСК ПУТЕЙ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ</b> ....	64
<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ</b> ....	68
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У ЖЕНЩИН, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ</b> .....	74
<b>Библиографическая ссылка</b> .....	79
<b>Информационные партнеры</b> .....	81
<b>Об электронном научно-техническом журнале "Междисциплинарные исследования в науке и образовании"</b> .....	81

УДК 378.21

## **ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОДУКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКА**

**к.псих.наук, Ташина Т.М.  
ФБОУ ВПО «ШГПУ»**

Научный руководитель – к.пед.наук, профессор Тарасова В.Н.

Проблемой изучения и оказания помощи детям с трудностями в обучении специалисты разного профиля (педагоги, психологи, медики, дефектологи) начали заниматься еще в XIX веке. В конце XIX века в странах Зап. Европы и ряде других государств клиницисты выделили группу детей с различными трудностями в обучении.

В России в начале XX столетия проблема «трудного детства» рассматривалась П.П.Блонским, В.П.Кащенко, И.А.Сикорским и др. и осмысливалась с позиций, признающих наличие индивидуальных, изначальных и приобретенных, глубоких различий между детьми даже одного возраста. Их изучением пытались заниматься педологи. События 1917 года привели к тому, что по идеологическим причинам главенствующим стал подход, согласно которому решающими в развитии детей являются социальные факторы воспитания, а индивидуальные различия объявлялись несущественными. Допускался лишь учет очевидных возрастных особенностей детей в качестве единственного основания для построения «типового» учебно-воспитательного процесса [1, с.12].

Целенаправленно проблемой неуспеваемости в России стали заниматься с середины 50х гг. XX века. Это было вызвано потребностями школьной практики, когда в связи с переходом на новые усложненные программы резко возросли проблемы у стойко неуспевающих учеников. Кроме того, к этому времени был накоплен значительный опыт дифференциальной диагностики, обобщен зарубежный опыт изучения, обучения и воспитания детей данной категории.

Современными отечественными психологами проводятся фундаментальные и лонгитюдные исследования проблемы неуспеваемости с целью обоснования ее причин. В частности, Н.В.Нижегородцева на основе методологии системогенетического подхода (В.В.Шадриков) исследует проблему учебной деятельности для определения прогностических критериев успешности систематического обучения [3, с.98].

По мнению специалистов, задержка психического развития (ЗПР) – это такое нарушение нормального темпа психического развития, при котором ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов. Понятие «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня развития возрасту) и вместе с тем временный характер отставания, который с возрастом преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются адекватные условия обучения и развития детей данной категории (Т.А.Власова, К.С.Лебединская, М.С.Певзнер) [3, с. 45].

Отечественные клиницисты, дефектологи и психологи в качестве причин ЗПР у

детей называют, прежде всего, минимальное органическое повреждение или функциональную недостаточность ЦНС вследствие воздействия патогенных факторов во внутриутробном периоде, в период родов либо в первые годы жизни (длительные хронические соматические заболевания), а также генетически обусловленную недостаточность ЦНС, прежде всего, головного мозга.

Таким образом, можно говорить о том, что среди неуспевающих учащихся есть дети, имеющие незначительные органические нарушения ЦНС, серьезные функциональные расстройства, а также те школьники, комплексное обследование которых не обнаружило у них биологически (генетически) обусловленной патологии, т.е. их школьные проблемы обусловлены социально-педагогическими причинами. Для описания неуспевающих учащихся специалистами используются разные термины. Наиболее распространенными сегодня являются такие понятия, как «учащиеся с трудностями (проблемами) в обучении» или более широкое понятие «дети группы риска» (Г.Ф.Кумарина). С.В.Титова, в частности, к детям с проблемами в обучении относит категорию детей, которая, несмотря на усердный кропотливый труд, в большей или меньшей степени неуспешна в учебе по всем учебным дисциплинам или по отдельным учебным предметам. Понятие «дети группы риска» описывает большую категорию детей, т.е. оно многозначно и требует конкретизации при употреблении. В данном случае мы к этой категории будем относить учащихся, которые, приступая к обучению, испытывают серьезные трудности адаптации к условиям школьной среды и у них обнаруживают признаки школьной дезадаптации [4, с.121].

Одним из вариантов социальной дезадаптации является школьная дезадаптация как следствие неадекватного педагогического подхода к детям «группы риска».

Акмеология пытается определить те условия, при которых взаимодействие социальной микросреды и человека будет таковым, что «результатом их взаимодействия является такое формирование этого человека, которое выводит его на высший уровень развития и как индивида, и как личность, и как субъекта деятельности» [4, с.120]. Под социальной микросредой в данном случае понимаются общности и входящие в них люди, с которыми по ходу своей жизни человек ежедневно оказывается в непосредственном физическом и духовном контакте. Особенности социальной микросреды в значительной мере определяют то, какими будут по содержанию и по форме предметно-практическая деятельность, общение и познание субъектом самого себя и окружающей действительности на каждом возрастном этапе. Чтобы состоялось подлинное «акме» человека при достижении им зрелого возраста, необходимы поэтапные актуализация и наращивание психолого-акмеологических предпосылок продуктивного развития на каждом возрастном этапе, которые выражаются в школьной, учебной, личностной, социальной и профессиональной зрелости (по В.Н.Максимовой). А это требует наличия совершенно определённых объективных и субъективных факторов в социальной микросреде, которая окружает человека и воздействует на него и в детские годы, и в отрочестве, и в юности, и во всё последующее время, которое предваряет возникновение пика в его развитии. Следуя идее А.А.Бодалева и его последователей о микро- и макроакме, можно предположить, что если в младшем школьном возрасте по каким-то причинам не будут заложены и сформированы психолого-

акмеологические предпосылки продуктивного развития, то перспективы развития личности человека на этапе взрослости будут ограничены. Как известно, социальная микросреда может влиять на растущего человека как позитивно, так и негативно, блокировать его развитие, подавлять психолого-акмеологические предпосылки продуктивного развития и приводить личность к дезадаптации.

Выделим и сгруппируем основные причины, подавляющие психолого-акмеологические предпосылки продуктивного развития и приводящие к школьной дезадаптации [2, с. 56].

1. Биологические причины: нарушение экологического равновесия в окружающей среде, неблагоприятное течение беременности у матери, неблагоприятное течение родов, заболевания в первые годы жизни ребенка. Как следствие, соматическая ослабленность ребенка: стертые или малозаметные, с запозданием диагностируемые, отклонения в деятельности организма, повышенная истощаемость, несформированность произвольных форм деятельности, негрубые нарушения внимания и целенаправленности. (Н.П.Вайзман, Ж.М.Глозман, Д.Н.Исаев, Г.Ф.Кумарина, О.Н.Усанова К.Р.Becker).

2. Семейный фактор. На основе глубокого теоретического анализа разных систем воспитания, а также реальных историй становления индивидуальных, личностных и субъективно-деятельностных характеристик у людей, выдающиеся педагоги и психологи (Б.Г.Ананьев, А.В.Запорожец, Н.С.Лейтес, А.А.Люблинская, А.С.Макаренко, Д.Б. Эльконин) делают вывод об особом значении семьи для закладки фундамента личностного развития. Ученые подчёркивают, что семья в первые годы жизни ребёнка, в раннем и дошкольном возрастах закладывает основы здоровья, воспитывает потребность в активности, формирует основы личностного облика человека, гражданина, развивает склонность к труду, то есть все то, без чего невозможно достижение «акме» вершин во взрослой жизни (Н.В.Кузьмина-Гаршина, Л.Ф.Лунева; В.Н.Максимова). Низкая культура семейного воспитания: наличие неполных семей, неблагополучные семьи, распад семей, конфликты между родителями, жестокость и невнимание в детско-родительских отношениях; неадекватные действия родителей: жестокое обращение с детьми (побои, избиения с нанесением травм, голод); отсутствие крыши над головой, скитание вместе с родителями, без средств к существованию, несогласованность действий родителей, выступают дезадаптационным фактором (М.М.Безруких, С.А.Беличева, Л.Н.Винокуров, Г.Ф.Кумарина, К.Р.Becker).

3. Длительная депривация: бедность речевого общения, дефицит информации с раннего детства, недостаток эмоционального тепла (А.Л.Венгер, И.В.Дубровина, М.И.Лисина, З.Матейчик, Е.В.Филиппова и др.).

4. Недостатки в подготовке ребенка к школе, социально-педагогическая запущенность (П.П.Блонский, И.В.Дубровина, Е.Е.Кравцова, Г.Ф.Кумарина, Н.В.Нижегородцева, О.Н.Усанова, Т.В.Фомичева и др.).

5. Укоренившиеся в школе негативные традиции: стрессовая тактика авторитарной педагогики; учитель в основном работает не на личностном уровне, в его поле зрения, прежде всего, оказываются интеллект, операциональная успешность, а не жизненные смыслы, личностная самоорганизация, личностные функции ребёнка; привычная согбенная, напряженно-неестественная поза детей во

время урока; обедненная природными стимулами учебная среда; чрезмерная интенсификация учебного процесса; несоответствие программ и образовательных технологий функциональным и возрастным особенностям школьников; вербальный (словесно-информационный) принцип построения учебного процесса, «книжное» изучение жизни; чрезмерное увлечение методами интеллектуального развития в ущерб чувственному, эмоционально-образному (М.К.Акимова, В.Ф.Базарный, М.М.Безруких, Л.Н.Винокуров, Н.В.Нижегородцева, В.В.Сериков, В.Н.Тарасова).

Ведущее значение в данной группе причин имеет несоответствие между требованиями школьной практики к учащимся и их индивидуальными особенностями и различиями. Возникает противоречивая ситуация, когда в класс приходит много разных детей, а учитель должен работать со всеми по одной программе с применением одних и тех же технологий. Если до школы индивидуальные особенности детей, как правило, не мешают их естественному развитию, так как эти особенности принимаются и учитываются близкими людьми, то в школе происходит стандартизация условий жизни детей, в результате выявляется множество отклонений от предначертанного пути развития: гиперактивность, гиперактивность, выраженная заторможенность. Эти отклонения ложатся в основу детских страхов, снижают волевую деятельность и активность, вызывают угнетенное состояние и т.д.

В частности, в младшем школьном возрасте отмечается неравномерность психофизиологического развития у разных детей. Сохраняются гендерные различия в темпах развития: девочки опережают мальчиков. Указывая на это, некоторые авторы приходят к выводу, что фактически в младших классах «за одной и той же партой сидят дети разного возраста: в среднем мальчики моложе девочек на год – полтора, хотя это различие и не в календарном возрасте».

Кроме этого, учащиеся различаются по своим природным предпосылкам развития способностей. Так, в частности, проведенное углубленное психологическое обследование показало, что большая часть детей «группы риска» – это дети с доминирующим от природы правым полушарием головного мозга (А.Л. Сиротюк, В.Н. Тарасова). Исследования С.М. Бондаренко и В.С. Ротенберга [1, с.76] и других ученых свидетельствуют, что доминирование правого полушария не обязательно проявляется в леворукости и не сводится к ней. Соотношение между активностью правого и левого полушарий головного мозга главным образом проявляется в способах мышления и работы с материалом, в его восприятии, осмысливании, запоминании.

Все это приводит к нарушениям в потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферах детей этой категории, часто способствует возникновению у них неврозов. Особенно это актуально для учащихся начальной школы, когда доминирование правого полушария является возрастной характеристикой, поскольку у детей к моменту прихода в первый класс развито только правое полушарие головного мозга, а левое полушарие активизируется только к 8 – 9 годам. В результате возникает явное противоречие между индивидуальными особенностями довольно большого количества учащихся по такому параметру, как доминирование одного из полушарий головного мозга вследствие природной функциональной асимметрии и требованиями к ним

современной системы образования. Следствием данного противоречия являются проблемы школьников, выражающиеся в их неуспеваемости и блокировании их потенциальных возможностей.

Новая социальная ситуация в младшем школьном возрасте вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него произвольности поведения, сознательной дисциплины, новых умений и навыков учебной деятельности, а так же определенный уровень умственного развития.

Наиболее существенной стороной учебной деятельности является ее произвольность. Однако преобладающим видом внимания младшего школьника в начале обучения является непроизвольное внимание, которое преобладает над произвольным вниманием, так как воля еще не развита, а регулирующая деятельность второй сигнальной системы, по отношению к первой, недостаточна (Лурия А.Р., 1970; Вергелес Г.И., Матвеева Л.А., Раев А.И., 2000).

Таким образом, проанализировав сущность проблем неуспевающих школьников и вызывающие их причины, можно говорить о том, что несовершенство самого учебно-воспитательного процесса в современной школе становится для значительной части детей фактором, препятствующим их продуктивному развитию. Младших школьников с трудностями в обучении можно рассматривать как утративших в условиях традиционного обучения психолого-акмеологические предпосылки продуктивного развития. Преодоление проблем учащихся этой категории связано с поиском наиболее адекватного для них типа обучения, позволяющего комплексно решать накопившиеся у них проблемы во всех сферах развития личности и деятельности и актуализировать предпосылки продуктивного развития.

### Литература

1. Алфёров, А.Д. Психология развития школьников [Текст] – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 294 с.
2. Ануфриев, А.Ф., Костромина, С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей [Текст]/ А.Ф, Ануфриев - М.: Просвещение, 1997. – 164с.
3. Бабанский Ю.К. Активность и самостоятельность учащихся в обучении. - М.: Педагогика, 2003. – 374 с.
4. Боденко, Б.Н. Анализ психологических предпосылок неуспеваемости и способы ее коррекции на начальном этапе обучения. [Текст]/Б.Н.Боденко - М.: Просвещение, 1998. – 112с.
5. Ташина, Т.М. Акмеологические предпосылки развития личности в практике организации коррекционно-развивающего обучения младших школьников: к постановке проблемы исследования [Текст] /Т.М.Ташина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А.Некрасова, 2009 – 2010. – Т. 15 серия психологические науки: «Акмеология образования» № 2. – 256с. – С. 120 –122.

УДК 159.92 3.33

## **ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ИДЕНТИЧНОСТЬ» В СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ**

**Карбалевич А.С.**

Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка

Несмотря на то, что в последнее время многие исследователи в области философии, социологии, психологии, политологии часто обращаются к понятию «идентичность», в разных трактовках им обозначается целый ряд феноменов индивидуального сознания, что указывает на незавершенность его категориального оформления.

Еще в 1983 году Gleason Philip писал: «Идентичность начала обозначать столько явлений, что в конечном итоге и вовсе потеряла смысл» [5]. В научной литературе прослеживается попытка расслоения структуры идентичности человека, где, как правило, присутствует индивидуальный (личностный) и социальный уровни. Личностная идентичность выполняет дифференцирующую функцию, позволяя человеку чувствовать свою уникальность. Социальная идентичность отражает те свойства и характеристики человека, которые объединяют его с другими людьми и тем самым определяют его отнесенность к той или иной социальной категории. Складывается парадоксальная ситуация, когда одним и тем же термином обозначаются фактически противоположные явления.

Первый подход предполагает рассмотрение идентичности как внутренней характеристики, отражающей непрерывность бытия человека, его тождественность самому себе во времени. К данному направлению можно отнести Э. Эриксона, Р. Баумайстера. Исследователи используют термин «идентичность» для описания компонентов «Я», содержащего в себе все те значения, которые человек вкладывает в многочисленные роли, которые ему приходится играть в высокодифференцированном современном обществе (Mead G.H., Alexander J, Wiley M. I., MacKinnon A.) [6]. Это направление связано с индивидуальными стратегиями защиты самосознания в меняющихся условиях.

Второй подход основывается на рассмотрении идентичности как ситуативной и избираемой. В рамках данного подхода также существует несколько направлений, различающихся предметом исследования. Одно из них восходит к социальному интеракционизму, описывающему то, как и почему люди исполняют определенные роли при ежедневном общении (Stryker S., Burke P.J.). Второе направление касается роли мотивации идентичности, влияющей на ингрупповое поведение и дискриминацию (Brewer M.B., Hogg M.A., Abrams D., Tajfel H.). Третье направление изучает то, как человек относит себя к определенной социальной категории и влияние данной самокатегоризации на групповое поведение (Turner J.C., Oronato R.S.) [7].

На наш взгляд, такое деление является искусственным, поскольку отнесенность к социальной категории сама по себе предполагает наличие определенного набора индивидуальных характеристик, свойственных представителям данной группы. В то же время уникальность человека может проявляться в своеобразии его социальных идентификаций. Об этом пишет и G. M. Breakwell, критикуя теорию H. Tajfel и

J. Turner [4].

Рассмотрение идентичности как уникальной структуры всех характеристик человека, определяющейся и изменяющейся в результате ориентации в постоянно меняющейся социальной среде позволяет отождествить понятие идентичности с понятием самости, Я-концепции, Я-образа и т.д. Тогда социальная идентичность как чувство принадлежности к какой-либо социальной категории будет являться составной частью вышеперечисленных структур, о чем пишут многие зарубежные исследователи.

На наш взгляд, первопричиной возникновения такого рода разночтений является лингвистическая составляющая понятия «идентичность», произошедшего от позднелатинского «*identicus*», обозначаемого как тождественный, одинаковый. В одном случае речь идет о тождественности самому себе во времени, тогда мы говорим об уникальности и личностной идентичности. В другом случае под идентичностью понимают тождественность другим, называя этот феномен социальной идентичностью.

Е.И. Филиппова пишет: «Нельзя не согласиться с П. Мессанже, который заметил, что психологи изучают не столько идентичность, сколько самосознание, представление индивида о себе самом. Об этом свидетельствуют, по его мнению, те вопросы, которые они адресуют испытуемым: «Кто Вы?», «Какова Ваша групповая принадлежность?», «Что для Вас означает “быть... (мужчиной, женщиной, французом и т.п.)?”». В «классической» социологии идентичность чаще всего трактуется как синоним принадлежности к определенной социальной категории» [3].

Р. Брубейкер и Ф. Купер, размышляя над значением термина «идентичность» и его противоречивыми коннотациями, в своей статье «За пределами идентичности» обосновывают необходимость отказа от понятия «идентичность» как аналитической категории, так как этот термин охватывает или слишком много, или слишком мало или вообще ничего не означает (в силу своей абсолютной двусмысленности). Поэтому, по мнению авторов, все, что приписывается идентичности, может быть лучше выражено с помощью других понятий, менее двусмысленных. Предлагается три альтернативы этому понятию: 1) идентификация и категоризация; 2) самосознание; 3) общность, связность и групповщина [1].

Мы придерживаемся третьего варианта интерпретации понятия идентичность, отражающего поиск человеком общих граней с окружающими людьми. Термин «идентичность» в значении «тождественность самому себе» мы бы заменили термином «аутентичность», более точно раскрывающим смысл данного явления. Не всегда «верность самому себе» получает социальное признание. Тогда как поиск тождественности Другим призван служить именно социализации человека.

Э. Мейо экспериментально подтвердил наличие у людей потребности в принадлежности к группе, которую он назвал чувством «социобильности». Основатель гуманистической психологии А. Маслоу среди потребностей также выделил потребность в принадлежности к группе и считал, что групповая принадлежность является доминирующей целью человека. Г. Меррей обозначил эту потребность термином «аффилиация» [2].

Однако в данной трактовке социальная идентичность обычно рассматривается как готовый продукт, как результат освоения социальных норм, стандартов, традиций,

ценностей, стереотипов. Тем самым выпадает из поля зрения процесс её формирования и функционирования в социальной системе. Под социальной идентичностью мы понимаем переживание человеком своей тождественности социальному объекту, в качестве которого может выступать как конкретный человек, так и прототип представителя какой-либо группы либо общности. Категория переживания включает в себя как когнитивный компонент – осознание своего сходства, так и эмоциональный – отношение к данному сходству. Поэтому мы пользуемся именно этой категорией. Социальная идентичность - это обобщенная система всех имеющихся у человека идентичностей, носящая динамический характер. Иерархия идентичностей в сознании индивида не является догмой и меняется в зависимости от ситуации, времени и места. Доступность сознанию определенной идентичности определяется ее большей актуальностью для человека в данный момент.

Таким образом, нам кажется оправданной позиция, при которой идентичность определяется с точки зрения «тождественности Другому», а не «тождественности себе во времени». Такая позиция позволяет избежать подмены понятий и использования термина «идентичность» в качестве эквивалента понятий «Я-концепция», «Я-образ», «самосознание», «самость» и т.д.

#### Список литературы

1. Брубейкер Р. За пределами «идентичности» / Брубейкер Р., Купер Ф. // Теория и общество. 2000. - №1. - С.34-52.
2. Майерс Д. Социальная психология [Текст] / Майерс Д. – 7-е издание, перераб. и доп. — С-Петербург: Питер, 2007. — 794 с.
3. Филиппова Е.И. Территории идентичности в современной Франции / Филиппова Е.И. - Москва: ФГНУ «Росинформротех», 2010. - 300 с.
4. Breakwell G.M. Identity Processes and Social Change / Breakwell G.M. // Changing European identities: Social psychological analyses of social change / G.M. Breakwell, E. Lyons. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1996. P. 13-30.
5. Gleason Ph. Identifying Identity: A Semantic Analysis/ Gleason Ph. // The Journal of American History, 1983. - № 69. – P. 41–52.
6. Stryker S. The Past, Present, and Future of an Identity Theory / Stryker S., Burke P.J. // Social Psychology Quarterly, 2000. - № 4. – P. 284-297.
7. Turner, J. C. Social identity, personality, and the self-concept / Turner, J. C. & Onorato, R. S. // The psychology of the social self/ Tyler T. R., Kramer R. M., John O. P. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. - P. 11-46.

УДК159.9

### ФЕНОМЕН ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО СТАНУ ПРОКРАСТИНАЦІЇ

к.психол.н., Бази́ка Є.Л.

доцент кафедри здоров'я людини Відкритий Міжнародний Університет Розвитку Людини ВНЗ ВМУРОЛ «Україна», Миколаївський Міжрегіональний інститут.

В сучасний час превалювання над гуманізацією технічного прогресу, розвитку нанотехнологій, кібернетики з'являються нові явища загрожуючи загальному

здоров'ю людства. Одним з них є феномен прокрастинації, який має междисциплінарне значення, так як стоїть на межі медицини, психології, соціології та філософії.

У ХХІ столітті велика кількість колись небезпечних захворювань більше не загрожує існуванню людства, тому на перший план виходять хворобливі психічні стани, які не небезпечні для життя людини як такі, але можуть отруїти йому існування, зіпсувати його соціальне життя і таким чином зруйнувати здорову структуру суспільства. Серед таких «тихих вбивць» особливе місце займає прокрастинація — небезпечно порушення поведінки, при якій людина не в змозі вчасно виконувати потрібні дії. У деяких людей з важкою формою прокрастинації виникають проблеми навіть з тим, щоб просто встати вранці з ліжка, вмиватися і почистити зуби, не говорячи вже про те, щоб одягнутися і піти на роботу. Немає потреби пояснювати, яка шкода прокрастинація може нанести як окремій людині, так і соціуму в цілому — недаремно це захворювання іноді називають «чумою ХХІ століття». До того ж на теперішній час відомо, що прокрастинація украй погано піддається коректуванню, не існує якогось стандартного методу чи засобу позбавлення від неї, ні психологічного ні медичного [3; 4].

**Мета даної статті** – більш детально розглянути цей феномен з психологічної точки зору.

Прокрастинація походить від англ., *procrastination* – психологічний термін, означає схильність особи відкладати все на потім, на завтра, на майбутнє неприємні рішення та справи. Прокрастинатори – особи, схильні до затягування виконання завдань, перекладання своєї відповідальності на інших, вони працюють хаотично, без плану, або лише за натхнення чи невідкладності – через це вони є неприємними співпрацівниками у команді. Ще гірше, якщо це посадовці, від рішень яких залежать інші.

Регулярне вивчення феномену прокрастинації та перевтоми почалося із 1970-х рр. Пошуки у історичних джерелах виявили згадки про «прихильників відкладати на завтра» вже у Стародавній Греції (про них писав поет Гесіод, «Праці та дні», афінський полководець Фукідід, на прокрастинаторів у владних структурах скаржився і Марк Туллій Цицерон). Про прихильників відкладати справи на завтра писав Оксфордський словник за 1548 рік і інші [2].

У вітчизняної наукової літературі термін «прокрастинація» з'явився відносно недавно, в 1992 році. Важливе значення прокрастинація займає і у вітчизняній класичній літературі, якщо наприклад згадати російську народну казку «По щучьому велению», роман І.А. Гончарові «Обломов».

Сучасні дослідження прокрастинації проводилися зарубіжними дослідниками Пирс Стил, Blunt А.К., та вітчизняними - Шиліна А.А., у якої дослідження проблеми прокрастинації присвячено вивченню відкладання виконання учбових завдань, – академічна прокрастинація.

Аналізуючи сучасну психологічну літературу, ми побачимо, що термін «прокрастинація» схожий з лінивством, сибаритством, депресією.

Сучасна психологія схиляється до того, що прокрастинація — це вираз емоційної реакції на планові або необхідні справи. Залежно від характеру цих емоцій, прокрастинація ділиться на два фундаментальні типи: «розслаблена» (чи тимчасова), коли людина витрачає час на інші, приємніші заняття і розваги, і

«напружена» (яка більш схожа на хронічну), пов'язана із загальним перевантаженням, втратою відчуття часу, незадоволеністю власними досягненнями, неясними життєвими цілями, нерішучістю і невпевненістю в собі.

Звернемося до теорій виникнення цього явища[4]:

- **Самоцензура.** В тоталітарних суспільствах, окрім державної цензури, поширюється і самоцензура через небезпеку для особи, через небажання її підставлятися під зайві небезпеки, через уникання неприємностей і залякуючої поведінки владних структур тощо. Страх покарання утримує особу від активності, ініціативи та приводить до прокрастинації. Постає і проблема відповідальності за наслідки та здатності брати на себе відповідальність.

- **Авторитарність батьків.** На авторитарність батьків вказує професор Джозеф Феррарі з університету Чикаго. Діти з таких родин невпевнені у собі й надалі, довго не можуть сформувані свої наміри, постійно відкладають реалізацію своїх же намірів, не можуть долати перешкоди, не мають відчуття безпеки у житті.

- **Особистий спротив.** При прихованому супротиві особа вдається до прокрастинації через небажання виконувати неприйнятні для неї ролі, чужі програми, накази. Особа знаходить досить підстав для невиконання неприємного. А у випадку адміністративного тиску — іде на відкритий конфлікт із адміністратором, колективом, родичем. Галасливі «бунтарі», нездатні на вчинки — часто схильні до прокрастинації.

- **Тривожність.** Люди відрізняються один від одного рівнем тривожності (хоча це показник нестійкий і змінюється з віком та через обставини). Помічено, що тривожні або занадто емоційні особи — прихильники прокрастинації. Стан прокрастинації посилює невпевненість особи в успіху.

Прокрастинація не стає перешкодою, якщо має тимчасовий характер і, навпаки, переростає в проблему, якщо стає хронічною. Хронічна прокрастинація заважає праці, успіху, планам на майбутнє. Вона — може бути прихованим початком психологічного чи фізичного захворювання. Хронічна прокрастинація притаманна студентам, що неправильно обрали фах та навчальний заклад, їм нецікаво вчитися, звідси безсонні ночі на намагання зробити неприємні завдання в останній день перед заліками, іспитами. Рішення покинути вивчення нецікавої спеціальності може прийняти лише особа сильна, з могутнім характером, але на радикальні вчинки здатні одиниці[3].

Автор вважає що причини виникнення цього стану потрібно шукати в розладу вольових процесів, самопокладання, цілеспрямованості, само організованості. Все це повинно було формуватися та розвиватися ще в ранньому дитинстві. Можливо упущення цього моменту в вихованні дитини і приводить до виникнення цього психофізіологічного стану.

Розглянемо поняття волі у вітчизняної сучасної психології. Одна з істотних ознак вольового акту полягає в тому, що він завжди пов'язаний з додатком зусиль, ухваленням рішень і їх реалізацією. Воля припускає боротьбу мотивів. За цією істотною ознакою вольову дію завжди можна відокремити від інших. Вольове рішення зазвичай ухвалюється в умовах конкуруючих, різноспрямованих ваблень, жодне з яких не в змозі остаточно перемогти без ухвалення вольового рішення.

Воля припускає самообмеження, заборону деяких достатньо сильних ваблень,

свідоме підпорядкування їх іншим, більш значущим і важливим цілям, уміння пригнічувати безпосередньо виникаючі в даній ситуації бажання і імпульси. На вищих рівнях свого прояву воля припускає опору на духовні цілі і етичні цінності, на переконання і ідеали.

Ще одна ознака вольового характеру дії або діяльності, регульованою волею, - це наявність продуманого плану їх здійснення. «Вольова дія - це... свідомо, цілеспрямована дія, за допомогою якої людина здійснює мету, що стоїть перед ним, підпорядковуювши свої імпульси свідомому контролю і змінюючи навколишню дійсність відповідно до свого задуму»[1, с. 424-435].

Істотними ознаками вольової дії є посилена увага до такої дії і відсутність безпосереднього задоволення, що отримується в процесі і в результаті його виконання. Мається на увазі, що вольова дія зазвичай супроводжується відсутністю емоційного, а не морального задоволення. Навпаки, з успішним здійсненням вольового акту зазвичай зв'язано як раз моральне задоволення від того, що його вдалося виконати.

Нерідко зусилля волі прямують людиною не стільки на те, щоб перемогти і опанувати обставинами, скільки на те, щоб подолати самого себе, свої лінощі. Це особливо характерно для людей імпульсного типу, неврівноважених і емоційно збудливих, коли їм доводиться діяти всупереч своїм природним даним або даним пов'язаним з характером (що можливо і має місце у прокрастинаторів).

Жодна більш менш складна життєва проблема людини не вирішується без участі волі. Ніхто на Землі ніколи ще не добився видатних успіхів, не володіючи видатною силою волі. Людина в першу чергу тим і відрізняється від решти всіх живих істот, що у нього, окрім свідомості і інтелекту, є ще і воля, без якої здатності залишалися б пустим звуком.

В американській поведінковій психології замість поняття волі стали вживати поняття «Стійкість поведінки» - наполегливість людини в здійсненні початих поведінкових актів, в подоланні виникаючих на їх шляху перешкод. Цю наполегливість, у свою чергу, пояснювали такими характеристиками особистості, як цілеспрямованість, терпіння, завзятість, стійкість, послідовність і т.п.

Ще Арістотель ввів поняття волі в систему категорій науки про душу для того, щоб пояснити, яким чином поведінка людини реалізується відповідно до знання, яке саме по собі позбавлено спонукальної сили. Воля у Арістотеля виступала як чинник, разом з прагненням здатний змінювати хід поведінки: ініціювати його, зупиняти, міняти напрям і темп.

Тобто, можливо **припустити**, що люди-прокрастинатори це особистості з нерозвиненими, несформованими вольовими процесами, які не вміють чи нездатні подолати самого себе, свої лінощі. Тому для нас є дуже цікавим виявити взаємозв'язок між розвитком вольових процесів, цілеспрямованості, а можливо і локусом контролю та рівнем прокрастинації.

Оскільки прокрастинація завдає величезного збитку людському суспільству, робилися неодноразові спроби досліджувати проблему докладніше, дізнатися причини її виникнення і підібрати адекватні способи коректування даного стану. Зокрема, організовувалися численні конгреси і конференції, присвячені цьому порушенню. Проте жодне із заходів не увінчалось успіхом.

Утруднено вивчення прокрастинації у тому, що в даний час неможливо представити адекватної дієвої моделі цього захворювання. Хоча існують деякі ознаки того, що даним порушенням, окрім людини, страждають також мавпи, щури і інші тварини, вагомих доказів поки не отримано, і планування експериментів на тваринах, культурах тканин або клітинних культурах представляється у край скрутним [3]. Проте певні переміщення у вивченні даної недуги є. Зокрема, було виявлено, що в виникненні прокрастинації заміщена префронтальна кора — область мозку, що відповідає за складні поведінкові і когнітивні функції людини, зокрема планування і увагу.

Прокрастинація у край погано піддається психологічному коректуванню. Хоча існує безліч психологічних тренінгів, направлених на боротьбу з цим порушенням, жоден з них не дає гарантії зцілення. Медикаментозне ж лікування даної хвороби утруднене тому, що необхідні препарати потрібно приймати організовано, в один і той же час доби, а люди, страждаючі цією недугою, просто не в змозі цього зробити.

В той же час, ВОЗ приводить тривожну статистику: близько 96% жителів Землі випробували хоч би один епізод прокрастинації, для 52% це захворювання представляє серйозну щоденну проблему. Особливо широко дана хвороба поширена серед так званого «офісного планктону» — менеджерів середньої ланки, які вимушені проводити час на інтернет-форумах і в соціальних мережах, щоб уникнути робочої рутини [3].

На сьогоднішній день існують рекомендації психологічного плану але тільки по позбавленню від тимчасової прокрастинації [4].

До них відносять:

- Усі засоби зниження особистої тривожності, зменшення її рівня (достатній сон вночі, самонавіювання, згадки про минулі успіхи, заспокійливі трави, усі засоби оздоровлення тощо).
- Планування свого робочого часу та аналіз виконаного, особливо — невиконаного і з яких причин, зовнішніх чи внутрішніх.
- Використання пріоритетів. Привчати себе чітко розставляти пріоритети.
- Складне завдання розбити на низку завдань та виконувати їх послідовно.

Підводячи **підсумок вищевикладеного**, ми визначилися, що поняття прокрастинації у психології трактують, як схильність до відкладання справ «на потім», що виражається в прагненні людини всіма способами не приступати до виконання певних справ чи обов'язків, навіть прийняття рішень.

З нашої точки зору прокрастинація (особливо перманентна) є ознакою нерозвинених вольових процесів, невміння до самоорганізації, цілеспрямованості.

З всього вищевикладеного витікають цікаві **перспективи подальшого дослідження**, а саме;

Визначитися на скільки все ж це більш медична, психологічна чи педагогічна проблема. Можливо лі коректування цього стану тільки психологічними методами без медичних препаратів?

Виявити взаємозв'язок між розвитком вольових процесів, цілеспрямованістю, а можливо і локусом контролю та рівнем прокрастинації.

Дослідити існує лі зв'язок між статтю людини та її віком і прокрастинацією.

Зробити спробу розробити психологічний спосіб коректування стану хронічної

прокрастинації.

### Список літератури:

1. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.
2. Blunt A.K., Pychyl T.A. Task aversiveness and procrastination: a multidimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects // Personality and individual difference, №28, 2000, P. 153 - 167.
3. Noach Milgram ,Procrastination: A Malady of Modern Time (Ноа Мілгрем, «Прокрастинація: хвороба сучасності»), 1992.
4. Ya. Lentyaj, A. Ya. Bezdelnik. SHILO: the perfect procrastination remedy // Nature. V. 485. № 7390. Pp. 568–600.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

<sup>1</sup>Лукманов А.С., <sup>2</sup>Бафаев М.М.

<sup>1</sup>Соискатель кафедры психологии и социологии БухГУ

<sup>2</sup>Магистрант

Слово «психодиагностика» означает буквально «постановка психологического диагноза», или принятие квалифицированного решения о наличном психологическом свойстве. Практически психодиагностика используется в самых разных областях деятельности психолога: и тогда, когда он выступает как автор или участник прикладных психолого-педагогических экспериментов. И тогда, когда он занят психологическим консультированием или психологической коррекцией. Но чаще всего, по крайней мере, в работе практического психолога, психодиагностика выступает как отдельная, вполне самостоятельная сфера деятельности. Ее целью становится постановка психологического диагноза, т.е. оценка наличного психологического состояния человека.

Точная психодиагностика в любом психолого-педагогическом научном эксперименте предполагает квалифицированное оценивание степени развитости психологических свойств. Как правило, это те свойства, закономерные изменения которых предполагаются в гипотезах, проверяемых в этом эксперименте. К примеру, проблемой научного психологического исследования могут быть некоторые особенности мышления человека – такие, относительно которых утверждается, что они существуют и изменяются по некоторым законам или определенным образом зависят от различных переменных. В любом из этих случаев требуется точная психодиагностика, соответствующих интеллектуальных свойств, ориентированная, во-первых, на прямое доказательство их существования, во-вторых, на демонстрацию постулированных закономерностей их изменения, в третьих, на показ того, что они действительно зависят от тех переменных, которые фигурируют в гипотезе. Нельзя обойтись без точной психодиагностики и в прикладных исследованиях, так как в любых подобного рода экспериментах необходимо достаточно убедительное доказательство того, что в результате

нововведений действительно и в нужном направлении изменяются оцениваемые психологические особенности.

Специалист, занимающийся психологическим консультированием, прежде чем давать какие – либо советы клиенту, должен поставить правильный диагноз, оценить суть психологической проблемы, волнующей клиента. При этом он опирается на результаты индивидуальных бесед с клиентом и наблюдения за ним. Если психологическое консультирование представляет собой не разовый акт, а серию встреч и бесед психолога с клиентом, в ходе которых психолог не ограничивается советами, а практически работает с клиентом, помогая ему решать свои проблемы и одновременно контролируя результаты своей работы, то дополнительно возникает задача осуществления «входной» и «выходной» психодиагностики, т.е. констатации положения дел в начале консультирования и по завершении работы с клиентом. Еще более настоятельной, чем в процессе консультирования, психодиагностика является в практической психокоррекционной работе. Дело в том, что убедиться в эффективности предпринятых психокоррекционных мер в данном случае должен не только психолог или экспериментатор, но и сам клиент. Последнему нужно иметь доказательства того, что в итоге проведенной совместно с психологом работы в его собственной психологии и поведении действительно произошли важные позитивные перемены. Это необходимо делать чтобы усилить психокоррекционный эффект воздействия. Известно, что вера в успех – один из важнейших факторов эффективности любого терапевтического воздействия. С точной психодиагностики наличного состояния дел должен начинаться и ею же заканчиваться любой психокоррекционный сеанс. Кроме названных областей научной и практической психологии, психодиагностика применяется и в других ее отраслях, например в медицинской психологии, в патопсихологии, в инженерной психологии, в психологии труда – словом, везде, где требуется точное знание степени развития тех или иных психологических свойств человека. Во всех описанных случаях научная и практическая психодиагностика решает ряд типичных для нее задач. К ним относятся следующие:

1. Установление наличия у человека того или иного психологического свойства или особенности поведения.
2. Определение степени развитости данного свойства, ее выражение в определенных количественных и качественных показателях.
3. Описание диагностируемых психологических и поведенческих особенностей человека в тех случаях, когда это необходимо.
4. Сравнение степени развитости изучаемых свойств у разных людей.

Все четыре перечисленные задачи в практической психодиагностике решаются или каждая в отдельности, или комплексно в зависимости от целей проводимого обследования. Причем практически во всех случаях, за исключением качественного описания результатов, требуется владение методами количественного анализа.

## **СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: АНАЛИЗ ИЗУЧЕНИЯ (на примере выпускников вуза)**

**Сабирова Д.А.**

Соискатель кафедры психологии и социологии  
Бухарского государственного университета

Наряду с другими отраслями знания современная психологическая наука (фундаментальная, прикладная и практическая), развиваясь сама, даёт новые ориентиры и процессам обучения в высшей школе. На наш взгляд, одним из таких ориентиров может быть категория социальной психологии — социальный интеллект. Этот феномен, понимаемый в самом общем виде как совокупность способностей, обеспечивающих адаптацию человека в обществе, встраивание его в социальные, межличностные и профессиональные отношения, детерминирует личностную и профессиональную самореализацию выпускников вуза.

Социальный интеллект предполагает развитие у человека способности понимать себя, свое поведение, поведение других людей и выстраивать эффективное взаимодействие, добиваясь поставленных целей. Представляется, что развитый социальный интеллект необходим всем выпускникам вузов. Поскольку все они попадают в ситуацию совместной деятельности, будь то управленческая деятельность или участие узких специалистов в различных проектах. Их потенциал, знания и умения раскрываются во взаимодействии с людьми. Поэтому социальный интеллект является важной характеристикой для обеих рассмотренных выше моделей специалистов. А значит, обучение студентов разных специальностей пониманию межличностных отношений и управлению ими способствует их эффективной профессиональной деятельности, обеспечивая карьерный рост и позитивное социальное самочувствие.

Проблема диагностики интеллекта является одной из важнейших в современной психологии и педагогике. В отечественной педагогической практике до середины 30-х годов главным инструментом оценки умственного развития выступали тесты, среди которых наибольшее распространение получили психометрические шкалы, например адаптированная шкала Бине - Симона. Впоследствии в результате официально наложенного запрета количественные методы оценки интеллекта были исключены из практики.

В отечественной психологии сложилось своеобразное направление диагностики, причем настоятельно подчеркивалось его отличие от продолжавшего развиваться за рубежом психометрического подхода. В современных условиях это противопоставление несколько сгладилось, и тестовые методики признаются (с известными оговорками) приемлемым методом диагностики (хотя бы вспомогательной) умственного развития. Среди используемых в психодиагностической практике методов особо широко распространены тесты Векслера, прогрессивные матрицы Равена и др. Вычисляемый с их помощью коэффициент интеллекта не признается главной мерой умственного развития (как это имеет место в мировой практике), однако допускается его использование в качестве одного из психодиагностических показателей.

Термин «социальный интеллект» был введен в психологию Э. Торндайком в 20х годах прошлого века. Автор выделил три формы интеллекта: абстрактный, социальный и конкретный. Однако можно утверждать, что и по сей день в области изучения социального интеллекта отсутствуют серьезные достижения, принимаемые научным сообществом. Исследователи, обратившиеся к этой теме, сталкиваются с многочисленными трудностями.

Многочисленные попытки выяснения психологической природы этого явления хотя и не привели к созданию научно обоснованной теории социального интеллекта, принимаемой специалистами, тем не менее они способствовали проверке различных гипотез, выявлению интересных научных фактов и разработке новых направлений изучения интеллекта (практический интеллект — Sternberg, эмоциональный интеллект — Goleman, Mayer, Salovey).

Анализ истории изучения социального интеллекта свидетельствует, что социальный интеллект — достаточно сложное, неоднозначно трактуемое психологическое явление. Однако его характеристики отражены в имплицитных теориях, что позволяет утвердительно отвечать на вопрос о реальности существования феномена, обозначаемого как социальный интеллект (Neisser 1979; Yussen & Kane 1985; Dasen 1984). С одной стороны, отсутствие целостного подхода к пониманию социального интеллекта отражает его сложность, но одновременно открывает перед учеными и более широкие возможности в поиске путей исследования социального интеллекта, рассмотрения его различных аспектов и проявлений. К таким активно изучаемым характеристикам относятся социальная компетентность, социальная перцепция, понимание людей, социальная адаптация и адаптивность, построение жизненных стратегий и решение проблем бытия и т. п.

Американские исследователи интеллекта давно обратили внимание на то, что высокий показатель IQ (академического интеллекта) выпускников университетов и колледжей не коррелирует с их жизненным успехом. Ученики и выпускники колледжей, имеющие высокий уровень академического интеллекта, далеко не всегда становятся квалифицированными специалистами, способными осваивать новый опыт и успешно выстраивать карьеру и личную жизнь, у них наблюдаются трудности в межличностном взаимодействии (Goleman 1998; Salovey, Mayer 1990 и др.). Выявляемая эмпирически ограниченность сфер реализации академического интеллекта, специфика его проявления при решении жизненных задач постоянно направляют внимание исследователей на проблему социального интеллекта в течение многих десятилетий.

Для этой области исследований, как социального интеллекта, актуальна проблема соотношения конструкта с общим интеллектом и личностными особенностями, а также возможности различных измерительных процедур. Способность воспринимать и распознавать эмоциональные состояния других людей, несомненно, является важным элементом социального интеллекта. Тогда логичен вывод о том, что понятия эмоционального и социального интеллекта соотносятся как частное и общее или, по меньшей мере, являются перекрывающимися конструктами. Более чётко определено соотношение социального и практического интеллекта в концепции Р. Стернберга в рамках теории интеллекта, ведущего к успеху (Практический интеллект, 2002). Интеллект рассматривается в ней как

способность индивида адаптироваться, формировать и выбирать окружение, соответствующее целям общества, культуры. В настоящее время в сфере изучения социального интеллекта идет активный поиск базовых понятий, адекватных методик сбора эмпирических данных и их объяснения. Очень условно мы выделили три группы подходов к пониманию содержания социального интеллекта.

Первый подход объединяет авторов, считающих, что социальный интеллект — это разновидность общего интеллекта. Социальный интеллект выполняет мыслительные операции с социальными объектами, сочетая в себе общие и специфические способности. Этот подход идет от традиций Бине и Спирмена и ориентирован на когнитивно вербальные способы оценки интеллекта. Основным направлением в этом подходе является стремление исследователей к сопоставлению общего и социального интеллектов.

Второй подход рассматривает социальный интеллект как самостоятельный вид интеллекта, обеспечивающий адаптацию человека в социуме и направленный на решение жизненных задач. Обобщающая формулировка социального интеллекта принадлежит Векслеру, рассматривающему его как «приспособленность индивида к человеческому бытию». В этом подходе акцент делается на решении задач в сфере социальной жизни, а уровень адаптации свидетельствует о степени успешности их решения. Авторы, разделяющие эту точку зрения на социальный интеллект, при измерении социального интеллекта используют как поведенческие, так и невербальные способы оценки.

Третий подход рассматривает социальный интеллект как интегральную способность общаться с людьми, включающую личностные характеристики и уровень развития самосознания. В этом подходе усилена социально-психологическая составляющая социального интеллекта, сужен круг жизненных задач до проблем общения. Важной характеристикой этого подхода является измерение личностных свойств, соотносимых с показателями социальной зрелости. Опыт показывает, что получаемое таким образом личностное и профессиональное развитие, помогает выпускникам вузам успешно решать профессиональные задачи.

Причем, вероятнее всего, в этом случае речь идет не о переносе навыка, поскольку механизм его формирования требует длительного времени и определенных условий, а именно об изменениях в социальной перцепции, позволяющей видеть более адекватную картину мира, осуществлять как ее анализ, так и действия, направленные на достижение целей личности. Разумеется, далеко не все студенты мотивированы на развитие социального интеллекта и обладают способностями, являющимися потенциалом для высокого уровня его развития. Студенты-психологи имеют в этом плане очевидные преимущества.

Таким образом, проблема социального интеллекта оказывается напрямую связанной с системой высшего образования, поскольку выпускникам вузов предстоит решать задачи различной сложности с учетом человеческого фактора, начиная с межличностного общения и заканчивая обществом в целом.

## РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ, ПАМЯТИ, ВООБРАЖЕНИЯ ПОДРОСТКА

**Шарипов М.С.**

В подростковом возрасте внимание, память, воображение уже приобрели самостоятельность - подросток настолько овладел этими функциями, что теперь в состоянии управлять ими по своей воле. В этот период начинает выявляться индивидуально доминирующая ведущая функция каждый подросток может сам отразить, какая из функций является для него наиболее значимой.

Рассмотрим особенности развития обсуждаемых функций.

*Внимание.* Если у младшего школьника преобладает непроизвольное внимание и это определяет работу учителя с классом, то подросток вполне может управлять своим вниманием. Нарушения дисциплины в классе носят скорее социальный характер, а не определяются особенностями внимания.

Подросток может хорошо концентрировать внимание в значимой для него деятельности в спорте, где он может добиться высоких результатов, в трудовой деятельности, где он зачастую проявляет чудо в умении сосредоточиться и выполнить тонкую работу, в общении, где его наблюдательность может соревноваться с наблюдательностью взрослых, у которых она является профессиональным качеством. Внимание подростка становится хорошо управляемым, контролируемым процессом и увлекательной деятельностью.

В школе на уроках внимание подростков нуждается в поддержке со стороны учителя - долгая, долгая учебная деятельность вдохновляет подростка на поддержание произвольного внимания. В педагогическом процессе отработаны приемы поддержания непроизвольного внимания и организации произвольного. Учитель может использовать эмоциональные факторы, познавательные интересы, а также постоянную готовность подростка воспользоваться случаем и утвердить себя среди сверстников в удобной для этого ситуации.

Конечно, здесь речь идет о потенциальных возможностях и об апофеозе внимания в отдельные, значимые для самолюбия подростка моменты его жизни. В то же время те же отроки могут впасть в состояние глубокого утомления, когда внимание, кажется, вовсе исчезает из состава познавательных процессов. Он сидит, если можно - лежит с полужакрытыми глазами и находится в состоянии полной прострации, в состоянии легкого угнетения, сопровождающегося упадком сил, безразличием к окружающему. Здесь исчезает не только произвольное, но и, кажется, непроизвольное внимание.

Именно в подростковом возрасте кривая утомляемости резко повышается, особенно в 13-14 и в 16 лет.

Судя по проявлениям внимания, подростковый возраст - период парадоксов в достижениях возможностей и в потерях.

*Память.* Подросток уже способен управлять своим произвольным запоминанием. Способность к запоминанию (заучиванию) постоянно, но медленно возрастает до 13 лет. С 13 до 15-16 лет наблюдается более быстрый рост памяти. В подростковом возрасте память перестраивается, переходя от доминирования механического запоминания к смысловому. При этом перестраивается сама

смысловая память – она приобретает опосредованный, логический характер, обязательно включается мышление. Заодно с формой изменяется и содержание запоминаемого; становится более доступным запоминание абстрактного материала. Память работает на опосредованиях уже присвоенных знаковых систем, прежде всего речи.

*Воображение.* В подростковом возрасте воображение может превратиться в самостоятельную внутреннюю деятельность. Подросток может проигрывать мыслительные задачи с математическими знаками, может оперировать значениями и смыслами языка, соединяя две высшие психические функции воображение и мышление. В то же время подросток может строить свой воображаемый мир особых отношений с людьми, мир, в котором он проигрывает одни и те же сюжеты и переживает одни и те же чувства до тех пор, пока не изживет свои внутренние проблемы.

Для подростка социальный мир, в котором он живет, существует априори. Это природно-предметно-социальная реальность, в которой он еще не чувствует себя деятелем, способным изменять этот мир. И действительно, городской подросток мало что может преобразовать в природе, в предметном мире в социальных отношениях. Именно поэтому, очевидно, его «преобразования» выражаются в крушении предметов, в акциях подросткового вандализма в природе и в городе, в необузданном озорстве и хулиганских выходках в общественных местах. При этом он застенчив, неловок, не уверен в себе.

Совсем другое дело - сфера воображения. Реальность воображаемого мира субъективна - это только его реальность. События, происходящие здесь, опосредованы образами и знаками из реальности общечеловеческой культуры. Конечно, они воздействуют на личность подростка со всей определенностью. Но подросток субъективно по своей воле управляет обустройством своего внутреннего мира. Мир воображения - особый мир. Подросток уже владеет действиями воображения, которые приносят ему удовлетворение, он властвует над временем, имеет свободную обратимость в пространстве, свободен от причинно-следственных связей существующих в реальном пространстве социальных отношений людей. Свобода проживания во внутреннем, психологическом пространстве продвигает подростка в развитии. Свободное сочетание образов и знаков, построение новых образно-знаковых систем с новыми значениями и смыслами развивает творческие способности, дарит неповторимые высшие чувства, которые сопутствуют творческой деятельности. Свободное построение сюжетной линии и свободный выбор желаемого места, где разворачиваются события воображаемой жизни, позволяют не только планировать и проживать замыслы, повторяя их снова и снова, перестраивая сюжеты и чувства по своему хотению, но и дают возможность пережить напряжение действительных социальных отношений и испытать чувство релаксации.

Воображение подростков может оказывать, таким образом, влияние на познавательную деятельность, эмоционально-волевою сферу и саму личность.

Если подросток лишен своего внутреннего воображаемого мира, некоторые психологи и психиатры применяют своеобразный метод, имеющие проблемы отроки знакомятся с персонажами фантастических книг или кино и учатся

идентифицировать себя с ними. Принимая условия работы, подросток в своем воображении научается входить в образ выбранного героя и начинает отчетливо чувствовать, что воображаемый мир тоже реален. Психолог сопровождает подростка в его внутреннем воображаемом пространстве.

В отдельных случаях подростки, вкусившие удовольствие свободного полета воображения, могут попасть в западню реальности. Здесь съезжание к стереотипному воспроизведению наработанных образов, знаковых шаблонов, сюжетов; заострение самих образов и сюжетов, превращение их в стимулы, рефлекторно вызывающие эмоции; стремление закрыться от внешнего мира. Собственно, здесь может таиться психологическая основа подросткового аутизма - погружения в мир воображаемых переживаний с ослаблением контакта с действительностью, ухода от реальности, отсутствия стремления к общению с людьми - взрослыми и сверстниками. Отчуждение подростка от людей в пользу воображаемого мира снижает и познавательную деятельность.

В то же время, по мере того как мышление подростка формируется и крепнет, может возникнуть антагонизм между мышлением и воображением. Кроме того, среди подростков, как и среди детей, есть сухие реалисты, которые игнорируют не только жизнь в воображении, но и само воображение, считая это некой психологической слабостью.

Таким образом, воображение в отрочестве может обогатить внутреннюю жизнь подростка, может, соединяясь с рациональными знаниями, преобразоваться и стать подлинной творческой силой, но может и прийти в упадок после поры детства, лишить подростка полета фантазии и творчества.

## УЧЕБНЫЕ ЗАДАНИЯ И ИХ СВОЙСТВА

**Умуров З.Л.**

Бухарский государственный университет. Узбекистан

Категория задания – это одно из хрестоматийных понятий, применяемое во всех областях умственной и практической деятельности человека. Согласно общественного разделения труда, представители каждой профессии ставят перед собой задачи, согласно их сферы деятельности. И с данной позиции можно отметить, что задание включает в себя все цели, методы и средства развития общества.

В педагогических исследованиях, задания, поставленные перед человеком, делятся на 3 группы: задания связанные с производством – такие обязанности, ставят перед собой и восполняют представители всех профессий; учитель обучает, врач лечит, инженер выполняет задания, связанные со строительством, ученые занимаются научными проблемами. Задания, которые ставятся перед учащимися школ являются познавательными<sup>1</sup>.

Для освещения понятия “задание” в своих научных работах, исследователи

---

<sup>1</sup> Разыков О.Р. Основы оптимального применения системы учебных задач в обучении. – Т.: “Укитувчи”, 1981. –с. 103.

использовали такие термины как “цель”, “ситуация”, “условие”, “форма”, С.Л.Рубинштейн пишет, что умственная деятельность человека состоит из выполнения заданий, суть которых сводится к следующему: - “Цель, внесенная в состав условия – определяет задание<sup>2</sup>”. А, по мнению А.Н.Леонтьева, “задание – это цель, в основе которой определённые условия<sup>3</sup>”. Поэтому в основе многих психологических исследований, связанных с изучением учебных заданий, лежат определения С.Л.Рубинштейна и А.Н.Леонтьева.

А.Я.Пономарев же в своих трудах, дал определение, понятию “задание” исходя из категорий “ситуации” “учебная ситуация”, “ситуация - вызывающая движение субъекта – считается заданием<sup>1</sup>”.

В трудах Л.М.Фридмана дано определение учебных заданий на основе проблемной ситуации: т.е. “Модель любого признака проблемной ситуации можно назвать заданием<sup>2</sup>. Согласно наших наблюдений, дидактическое определение учебным заданиям - дал О.Розыков. Он, для того чтобы определить свойства учебных заданий, сопоставил их с учебным материалом, дав им следующее определение: “учебное задание - это видоизменённая форма учебного материала, исходящая из нужд обучения и учёбы<sup>3</sup>”

Мы не отрицаем ни одно из данных определений учебного задания потому, что каждое из них по-своему научно обосновано и содержит определённую точку зрения на учебные задания. В определениях С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева рассматривается психологическое происхождение учебных заданий, у А.Ф.Эсаулова дана дефиниция кибернетического образования заданий, у А.Я.Пономарева и Л.М.Фридмана - задание действительно образует в сознании проблемную ситуацию. И вместе с этим большинство этих определений не дидактические определения, а психологические, кибернетические и системные уточнения. Отсюда, следует, что определение О.Розыкова независимо от них, и мы принимаем его в качестве определяющего инструмента.

Согласно содержания и функций, учебные задания представляют собой обширное явление, и, в первую очередь, мы их делим на 2 большие группы: знания и умения, навыки и задания, направленные на формирование опыта. Свойства заданий, присущих данной группе, широко освещены в кандидатских диссертациях И.Э.Максимовой и М.С.Николаевой. В научных исследованиях зарегистрированы следующие типы учебных заданий данного вида: подготовительные - для обучения учебному материалу, относящийся к непосредственному обучению учебного материала; и учебные задания, связанные с закреплением учебного материала. Однако, это средство для реализации учебной деятельности на практике - т.е. познавательные задания, развивающие познавательную деятельность.

Учебная деятельность детей в начальных классах имеет ряд своеобразных свойств: для детей учебная деятельность - основной вид творческой работы. Если до

<sup>2</sup> Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: изд-во АПН СССР. 1958. –с.144.

<sup>3</sup> Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: “Мысль”, 2-е изд. 1965. –с. 572.

<sup>1</sup> Пономарев А. Я. Психология творческого мышления. – М.: изд. АПН СССР. 1960. –с. 352.

<sup>2</sup> Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования. – М.: изд. Институт практической психологии. 1977. –с.287.

<sup>3</sup> Розыков О.Р. Теоретические основы оптимального применения учебных задач в обучении школьников (на материалах гуманитарных предметов). Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. докт. пед. наук. – Тбилиси: 1988. –с.50.

прихода в первый класс - игра является - основным видом развлечений, то в школе учебный процесс приобретает статус основного вида деятельности. Это приводит к определенной степени ограничения некоторых видов деятельности ребенка (например, игра); фундамент учебной деятельности закладывается в начальных классах, поэтому плодотворная практика учебной деятельности также зависит и от приобретённых в начальной школе опыта, умений и навыков; и дети, уже в начальных классах, под руководством учителя, начинают заниматься учебно-познавательной деятельностью. В учебной деятельности, под руководством старших, наряду с положительными, имеются и некоторые отрицательные стороны. В начальных классах дети бывают очень подвижными, и им нравится быстро переходить от одного вида деятельности к другому. Но обучение в школе основано на нормативных правилах: сначала подними руку - вот так, если я разрешу, то ты будешь говорить; не переписывай у друга; не мешай другим и т.д. Таких нормативных и обычных требований много.

У детей, пришедших в начальные классы своеобразные и различные психофизиологические свойства, степень подготовленности, стремления и заинтересованность. Некоторые из них схватывают учебный материал с полуслова, а некоторые рассеянны, есть, которые прислушиваются к советам учителя, а есть и очень упрямые. Вместе со всем этим нельзя забывать, что в начальных классах дети должны подчиняться старшим, стремиться быть похожими на них, профессионально ориентироваться (напр. Я хочу быть военным, учителем и т.д.) Обобщив всё, можно сказать, что ребенок в начальных классах овладевает необходимой базой для учебной деятельности. Задача же учителя заключается в следующем: узнать степень подготовленности и темперамент детей, и, на данной степени подготовленности, построить учебный процесс.

Слова “учебная деятельность” и “обучение” используются, как близкие по смыслу. В процессе обучения человек занимается учебной деятельностью. Но нельзя утверждать, что данная “учебная деятельность” и “обучение” представляют собой одинаковые явления. Учебная деятельность, в первую очередь, - это научная педагогическая категория, действующая по системе субъект – объект (ученик – учебный материал), которая имеет свой мотив, цель, средства и результат. А обучение – это слово, используемое обычно в процессе обмена мнений. Обучение – это действие, а учебная деятельность – это один из видов деятельности. Обучение действует в процессе учебы, игры и труда, а учебная деятельность направлена на сознательное решение образовательных задач. Сознательно действуя, человек сознательно выполняет поставленные задачи.

Хотя нельзя отрицать и тот факт, что действие является неотъемлемой частью любой деятельности, в том числе и учебной проблему формирования учебной деятельности детей в начальных классах изучал Д.Б.Эльконин. Он писал следующие свойства учебной деятельности детей.

Учебная деятельность – в зависимости от свойств имеет социальный характер. И в процессе его практического действия дети осваивают социальный опыт, науку, литературу, культуру.

Учебная деятельность – это обучающая и оцениваемая другими процесс. Она появилась путем общественного разделения труда, этому виду деятельности

приуси поощрение и оценивание.

В основе управления учебной деятельностью лежат социально-общественные нормы и требования. Путем управления деятельность ребёнка поднимается с самой низкой, на самую высокую, усовершенствованную ступень. Учебники и программы по родному языку для начальных классов написаны в традиционной форме, в них предусмотрены две вещи - знания и умения и навыки.

Учебник основное средство обучения в школе, главный источник получения каждым учеником теоретических знаний и практических навыков. Поэтому одним из факторов, оказывающих, непосредственное влияние на процесс обучения и его результат является, качество учебника.

С точки зрения организации деятельности учащихся по усвоению содержания учебного материала важный элемент учебника – система заданий как необходимый компонент аппарата организации усвоения, то есть методического аппарата. Выполнение заданий обеспечивает необходимого уровня знаний, а значит – достижения цели. Следовательно, качество учебников зависит не только от представленного в нем содержания образования, но и качества, содержащихся в них заданий.

Познавательные задания создают в сознании проблемную ситуацию. Ситуация задания – это активная связь субъекта, с изучаемым объектом- темой, претворяемой посредством психологических, физиологических и логических комплексных механизмов. Ситуация задания – по своему содержанию, понятие широкое, вобравшее в себя и само задание, и того, кто его выполняет. Ситуация обучения - образуется путем анализа свойств изучаемого объекта и их осознанного понимания. И специалисты, принимая во внимание данную сторону ситуации задания, считают его первоначальным этапом процесса выполнения задания.

В научных трудах, с ситуацией задания, используется и понятие проблемной ситуации.

При помощи ситуации задания и проблемы появляются новые знания об изучаемом объекте. И эти знания приспособляются к новым условиям.

А отсюда значит, что у данных ситуаций имеются похожие и различные признаки?

Проблемные ситуации и задания формируются в сознании в форме вопроса, они активно связывают субъект с изучаемым явлением, и при помощи их регистрируются новые знания и новый метод деятельности . Но несмотря на ряд схожих сторон, у проблемных ситуаций и заданий имеется и ряд различий: а) сфера применения понятия проблемная ситуация обширная. Оно применяется и в науке, и в производстве, и в учебно-воспитательном процессе. А ситуативные задания, в основном, применяются в контексте процесса усвоения учебного материала; б) основное свойство понятия “проблемной ситуации”- правильное руководство, открытие нового, неизвестного, когда в “ситуативных заданиях” такие открытия непостоянны; в) “проблемные ситуации” применяется только в одном звене процесса усвоения – в процессе самостоятельного открытия нового знания, нового метода деятельности. Отсюда следует, что сфера применения, проблемной ситуации “в образовании - узкая, а, ситуативное задание” применяется во всех звеньях и этапах процесса усвоения, видно, что сфера его применения широка; г) “проблемная

ситуация” образуется в сознании на почве реального события или представления о нём в сознании: а в “ситуативных заданиях” сначала содержание задания сопоставляется с реальной действительностью, переносится на неё, и только после этого в сознании формируется и ситуация задания. Значит, можно сказать, что если в и проблемной ситуации идут от реальной действительности к его представлению в сознании, то в “ситуативных заданиях” наоборот, от представления о реальной действительности идут к самой реальной действительности.

УДК 159.9:61; 159.96

## **СОСТОЯНИЯ ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ**

**к.п.н., проф. РАЕ Чупров Л.Ф.**

ЭНЖ «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири»

Проблема психологической диагностики интеллектуальных нарушений у детей, отграничения детей этой категории от нормы и сходных состояний остается актуальной уже более века. Актуальна и психологическая дифференциация внутри группы с пограничными нарушениями интеллекта - задержкой психического развития (ЗПР) у младших школьников. Состояния, объединяемые в общую группу как ЗПР, начиная с 70-х гг. прошлого столетия, представляют собой поистине междисциплинарную область изучения и являются предметом исследования специалистов разных научно-практических областей: медицины (детской психиатрии и неврологии), педагогики, различных направлений в психологии (психологии развития, педагогической, специальной и клинической психологии). Тем более, что именно дети с ЗПР составляют основную группу неуспевающих младших школьников.

### **Современные проблемы психологической диагностики состояний ЗПР**

В настоящее время диагностика ЗПР у детей претерпевает методологический кризис. Специфику такого кризиса следует рассматривать как своеобразный просчет специалистов, занимающихся исследованием и коррекцией этих состояний. В Международной классификации болезней (МКБ) последнего пересмотра ЗПР как самостоятельная нозологическая единица отсутствует. Этот факт вызвал растерянность, как среди клиницистов, так и среди психологов-практиков. Тем не менее, и само состояние, и проблемы, связанные с ним, остаются, не смотря на смену парадигмы в научных и практических подходах к ЗПР [6]. Если клиницист диагностирует минимальную мозговую дисфункцию или синдром дефицита внимания с гиперактивностью, педагог отмечает у ребенка неуспеваемость и недисциплинированность, педагогические психологи относят такого его к категории учащихся с низкой обучаемостью, то специальный и клинический психологи понимают, что речь идет в данном случае о ребенке с ЗПР. Запросы практики образования диктуют необходимость и возможность сохранения нозологической единицы ЗПР как чисто психолого-педагогического заключения, не смешивая эти

состояния с клиническими диагнозами, постановка которых находится вне компетенции психологов. Естественно, этот вопрос требует детальной проработки и более широкого отдельного (вне темы данного сообщения) обсуждения специалистами.

Несколько ранее нами (Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова, Л.Ф. Чупров, 1989; 1990) была представлена дифференциация детей с задержкой психического развития (ЗПР) на основе триады психодиагностических методик, получивших название ПДК (психодиагностический комплекс) на две группы [1]:

1-я группа - дети, у которых ведущим фактором в структуре дефекта являются нарушения эмоционально-волевой сферы, произвольной регуляции деятельности, а нарушения мышления и речи вторичны и зависят от степени эмоционально-волевых расстройств;

2-я группа - дети, у которых имелись негрубые первичные интеллектуальные нарушения, сочетающиеся с эмоционально-волевыми расстройствами, различными нарушениями регуляции произвольных форм деятельности.

Этот вариант дифференциации состояний ЗПР получил широкое распространение в практике психологов образования, в то же время, для более точной дифференциации таких состояний чисто психодиагностическим методом он не может быть безупречным. В последующие годы, после внедрения в практику психологических служб ПДК, его широкого распространения, была проведена работа по экспериментальной апробации и теоретическому осмыслению получаемых с его помощью данных с использованием дополнительных диагностических инструментов. Накопленные в результате этого исследования данные позволили подойти, точнее, вернуться к более раннему диагностическому алгоритму (на основе применения батареи из четырех психодиагностических инструментов, т.е. «тетрады» от греч. tetrados - четверка) [3; 4], позволяющему наиболее точно осуществлять психологическую диагностику и психологическую дифференциацию состояний ЗПР у учащихся младшего школьного возраста.

### **Методика исследования (инструменты и краткое описание алгоритма)**

В сообщении представлены описание диагностической батареи методик «Психодиагностическая тетрада» (ПДТ) [5; 7] и дифференциация детей с ЗПР на её основе [5; 7]. Первичную апробацию эта диагностическая батарея получила в диссертационном исследовании автора сообщения (Л.Ф. Чупров, 1987; 1988) [3; 4]. ПДТ сконструирована из четырех инструментов, зондирующих основные факторы динамической структуры интеллекта: прогностическую деятельность и мнемический фактор (методика «Угадайка», вариант Л.И.Переслени, В.Л. Подобеда, Л.Ф.Чупрова, 1990 [1, с. 19-34]), невербальный фактор («Методика Т.В.Розановой», 1978 на основе цветных прогрессивных матриц Дж. Равена [1, с. 34-39]), вербальный фактор («Словесные субтесты» по Л.И.Переслени, Е.М. Мастюковой, Л.Ф. Чупрову, 1989 [1, с. 39-50]). Атенционный фактор исследуется с помощью «Методики совмещения признаков В.М.Когана (1967)» [2]. В батарее (ПДТ) использован способ качественно-количественной оценки результатов исследования по каждой из методик, взаимная проверка данных и возможность интерпретации их на основе единого диагностического алгоритма.

### **Экспериментальные данные и их обсуждение**

Исследовались младшие школьники с ЗПР (60 человек) и с нормальным интеллектуальным развитием (40 человек). Дети с ЗПР уступают нормально развивающимся сверстникам в решении с первой попытки заданий невербальных и вербальных методик, по результативности вербальных заданий учащиеся с ЗПР отстают от нормы на два уровня. Выявляются заметные различия по результативности выполнения методики В.М.Когана и методики «Угадайка».

По совокупности полученных данных группа детей с ЗПР была разделена на три группы, учитывая психологические и клинические данные: I группа – 6 человек (ЗПР-1); II группа – 20 человек (ЗПР-2); III группа – 34 человека (ЗПР-3). Статистическая обработка материала производилась с использованием t-критерия Стьюдента, предварительная оценка равенства дисперсии проверялась с помощью F-критерия Фишера. Учитывались значения статистики при  $p < 0,05$ .

В «Методике Т.В.Розановой» различия выявлены между средними показателями ЗПР-1 и ЗПР-2, а также между ЗПР-1 и ЗПР-3. По «Словесным субтестам» различия существуют между ЗПР-1 и ЗПР-3, а также между ЗПР-2 и ЗПР-3. Выполнение заданий методики В.М.Когана обнаружило различия по показателям «Д» (между ЗПР-1 и ЗПР-2, а также между ЗПР-2 и ЗПР-3) и по коэффициенту «К» (между ЗПР-1 и ЗПР-2, а также между ЗПР-2 и ЗПР-3). По прогностической деятельности учащиеся с ЗПР распределились по следующим типам: II – 70% (подтип «а» – 42,5%; «б» – 27,5%) III – 17,5% (подтип «б» – 17,5%). Наличие III типа прогностической деятельности может быть объяснено либо нарушениями в регистре памяти, либо недостаточной осознанностью мыслительной деятельности, либо этими двумя причинами, выступающими совместно. В общей сложности у 77,5% детей с ЗПР (II и III типы) обнаружили ошибки «отвлечения». Только 12% учащихся с ЗПР имели IV «а» подтип прогностической деятельности и инертно повторяли порядок первого набора.

ПДТ позволяет отграничить учащихся, с нормальным развитием от детей с ЗПР, а детей с ЗПР подразделить на отличные по психологическим данным три группы.

### **Краткая характеристика основных групп детей с ЗПР**

**Первая группа** (ЗПР-1) – дети, у которых ведущим фактором в структуре дефекта являются нарушения эмоционально-волевой сферы, произвольной регуляции деятельности, а нарушения мышления и речи вторичны и зависят от степени эмоционально-волевых расстройств;

**Вторая группа** (ЗПР-2) – дети, у которых имелись негрубые первичные интеллектуальные нарушения (преимущественно словесно-логического фактора интеллекта), сочетающиеся с эмоционально-волевыми расстройствами, различными нарушениями регуляции произвольных форм деятельности;

**Третья группа** (ЗПР-3) – дети, у которых имелись негрубые первичные интеллектуальные нарушения (наглядно-образного и словесно-логического факторов интеллекта), сочетающиеся с эмоционально-волевыми расстройствами, различными нарушениями регуляции произвольных форм деятельности.

### **Выводы**

Как следует из приведенных результатов решения прогностической задачи (данных успешности по методике «Угадайка»), полученных при исследовании учащихся младших классов, можно выделить две зоны дифференциальной

диагностики.

Первая зона пролегает в границах II типа прогностической деятельности, общего, как для детей нормы, так и детей с ЗПР.

Вторая – в границах IV типа, где следует отграничивать ЗПР от умственной отсталости.

Для первичного отграничения нормального и задержанного развития достаточно батареи из трех методик, составляющих ПДК [1]. Этого же набора методик достаточно и для разграничения отдельных форм ЗПР внутри группы детей с ЗПР. При этом методика «Угадайка», поскольку она диагностирует общие факторы, лежащие в основе интеллектуальной деятельности, может эффективно использоваться как экспресс-диагностическая методика, предшествующая любой процедуре исследования ребенка с подозрением на интеллектуальное снижение. Но для более точной и качественной диагностики ЗПР необходимо отдельно исследовать особенности произвольного внимания. Этот недостаток, имевший место в ПДК, преодолен в алгоритме построения батареи ПДТ и интерпретации результатов на ее основе.

#### Литература:

1. *Перслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф.* Психодиагностический комплекс методик для определения уровня умственного развития младших школьников (учебно-методическое пособие). – Абакан: АГПИ, 1990. – 68 с.

2. Проба на совмещение признаков (В.М. Коган – по Л. Чупрову) // *Бизюк А.П.* Компендиум методов нейропсихологического исследования. - М.: Речь, 2005. - С. 308-310.

3. *Чупров Л.Ф.* Особенности произвольного внимания и познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития // *Дефектология.* - 1987. - № 6. - С. 17-22.

4. *Чупров Л.Ф.* Особенности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук (на правах рукописи). - М., 1988. - 17 с.

5. *Чупров Л.Ф.* Психодиагностическая тетрада - комплекс методик для изучения структуры интеллекта детей в норме и при отклонениях в развитии // *Интеллект: динамические, структурные и индивидуальные факторы, влияющие на процесс обучения: Материалы Всерос. науч. конф. Москва, 25 сентября 2008 г. / Науч. ред. И.В. Усольцева.* – М.: Изд-во СГУ, 2009. – С. 191-194.

6. *Чупров Л.Ф.* Проблема задержки психического развития детей: история научного поиска и искусственной смены парадигмы // *Психология и школа.* - 2011. – № 3. - С. 77-91.

7. *Чупров Л.Ф.* Психологическая дифференциация состояний задержки психического развития у младших школьников // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». - Москва, 14–18 февраля 2012 года. Научные материалы. - Том III. Психодиагностика – М., 2012. – С. 227-228. – Сайт РПО psyurus.ru [Электронный ресурс] - Режим доступа: URL: [http://www.psyurus.ru/periodicals/pdf/v\\_tom\\_3.pdf](http://www.psyurus.ru/periodicals/pdf/v_tom_3.pdf) (дата обращения: 25.02.2012).

УДК 74.3

## ПАТОЛОГИЯ РЕЧИ: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ ЛОГОПЕДИИ И НЕЙРОПСИХОЛОГИИ КАК ПРОБЛЕМА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

к.пс.н., проф. РАЕ Чупров Л.Ф.

ЭНЖ «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири»

Проблема систематизации и совершенствования понятийно-терминологической основы актуальна для любой отрасли науки и практики, особенно, если это такая комплексная и междисциплинарная область человеческого знания, как патология речи.

Вероятно, трудно найти в научно-практических областях дисциплину, подобную логопедии, где за каждым из нарушений тянулся бы такой же длинный шлейф синонимов и терминологических определений. Это «вавилонское смешение» легко объяснимо: речевой патологией исходно занимались специалисты разных направлений: врачи, педагоги, филологи, психологи, обозначая исследуемую реальность своими именами.

Для ограничения и конкретизации предмета исследования раскроем содержание основных понятий в рамках их описания в терминологическом словаре [7], поскольку это необходимо для обсуждаемой здесь темы сообщения.

**Патология речи** (греч. pathos болезнь + logos учение) - уточнение термина нейролингвистика, название, предложенное В.П.Алексеевым. Основные научно-практические отрасли, предметом которых является патология речи это логопедия и нейропедагогика. **Логопедия** (лого- + греч. paideia - воспитание, обучение) – отрасль специальной педагогики, тесно связанная с медициной и др. научными дисциплинами (афазиология, психология, филология и др.), изучающая методы диагностики, клинику речевых расстройств, разрабатывающая методы их коррекции и профилактики. **Нейропедагогика** (нейро- греч. neuron - жила, волокно, нерв + педагогика греч. paidagogike, от pais – дитя + ago - веду) – **прикладной коррекционный раздел нейропсихологии**, разрабатывающий системы педагогического (преимущественно логопедического) исправления утраченных высших психических функций.

Терминологический аппарат патологии речи прошел огромный путь в своем формировании, ассимилировав в себе тезаурусы смежных наук, ранее занимавшихся проблемами изучения, лечения и коррекции речевых нарушений. Этот аппарат отражает в себе историю разных наук, теоретических и практических подходов прежде, чем появилась возможность ограничить эту область теории и практики помощи страдающим нарушениями речи двумя основными направлениями: логопедии и нейропсихологии (нейропедагогике).

Именно по этой причине словари по логопедии содержат в своем словнике значительный объем терминов и понятий, выходящих за рамки предмета патологии речи [6], а нейропедагогическая терминология находится в настоящее время в стадии зарождения и выделения из нейропсихологии и методики

восстановительного обучения.

Изучение любой науки – это, прежде всего, овладение системой понятий, теорий и методов этой науки. Отсюда и возникает необходимость определения и расшифровки основных понятий, употребляемых специалистами по патологии речи и логопедами в частности. На необходимость такой работы на современном этапе развития специальной педагогики и системы образования в целом подчеркивается в ряде теоретических исследований (см.: Абишева А.Б., 2010; Лубовский В.И., Валявко С.М., 2010; Кошкина Е.А., 2010) [1; 2; 3; 5].

Научные понятия не возникают произвольно и не входят в научный лексикон исходя лишь из желания автора, а подчинены определенным закономерностям и, именно, в тот период развития науки и практики, когда в них появляется насущная необходимость. Применительно к патологии речи, к сожалению, это положение имеет ограниченное отношение.

Логопедия и нейропедагогика являются одними из тех научно-практических областей, что имеют в своем арсенале, при сравнительно ограниченном круге решаемых проблем, - самую обширную и несистематизированную терминологию. Это объясняется тем, что вопросы патологии речи их лечения и исправления стояли перед специалистами разных областей науки и практики, зачастую не имеющими между собой контакта и комплексного взаимодействия.

Логопедия - комплексная дисциплина, интегрировавшая в себе многие направления научно-практической деятельности и, естественно, впитавшая в себя терминологический аппарат, обслуживающий эти науки. Прежде всего, это медицина и, в частности, такие ее отрасли как отоларингология, фониатрия, невропатология, психиатрия, анатомия и физиология человека, где терминология построена с использованием древнегреческой и латинской основ. Это филологические дисциплины, принесшие в логопедический тезаурус свою лексику. Это педагогические и психологические науки, также интегрировавшиеся в логопедию и нейропедагогике. Это логотерапия, как предтеча логопедии. Наконец, это аббревиатурные и эпонимические термины. Последних в активном сленге учителей-логопедов достаточно много, но еще больше сокрыто в первоисточниках.

Часть этих терминов находится в активном сленге логопеда и специалиста по речевой патологии. Другая, хоть и не находится в повседневном употреблении логопедами и специалистами в области патологии и психологии речи, но до сих пор используется в литературных источниках, где такого рода терминология встречается. Третья часть терминов - уже давно вышла из активного словаря специалистов и отражает историю логопедической терминологии.

При исследовании терминологического аппарата по патологии речи и попытке составления словника, как скелета будущего словаря, исследователь сталкивается с рядом проблем.

**Первая** – часть терминологических определений, относящихся к логопедии, широко используется в иных научно-практических областях, граничащих с логопедией. Там они находятся в определенной связи, и по этой причине составителю бывает трудно отделить «зерна от плевел», чтобы не переполнить словарь факультативной информацией. Кроме того, необходимо выявить есть ли полисемия и насколько соответствует содержание конкретного термина в разных

науках.

**Вторая** проблема или камень преткновения заключена в том, что логопедический тезаурус переполнен синонимами и это тоже своеобразная трудность – отобрать из всего разнообразия, наиболее употребляемые термины, или установить между ними сопряженные связи.

**Третья** проблема заключается в специфике этимологии терминологического аппарата. С момента своего зарождения, научного оформления и становления как самостоятельной области науки и практики, начиная с конца XIX – 30-х гг. XX столетия и значительный период своего развития до конца XX века, терминология патологии речи строилась преимущественно на греко-латинской морфологии этимонов. Интегративные процессы в российском образовании в конце XX начале XXI столетия, искусственная смена парадигмы развития и директивный запрет на употребление ряда специальных терминов [8], привели к необходимости новых теоретических проработок, сопоставлений и обобщений в терминологии специальной педагогики и специальной психологии. Новоторцева Н.В. отмечает: «Происходящие сегодня изменения в системе образования России заметно повлияли на терминологию специальной педагогики и поставили на повестку дня как один из важнейших вопросов науки - проблему его совершенствования» [4].

В то же время В.И.Лубовский и С.М.Валявко предостерегают от форсирования этого процесса: «Каждая научная область и соответствующее ей практическое применение данных этой науки в основе своей имеют исторически сложившуюся систему понятий, выраженных определенными терминами. Эта система, будучи относительно устойчивой, отражает развитие науки и поэтому не является застывшей, абсолютно неизменной. Она пополняется новыми понятиями и терминами по мере открытия новых фактов и выявления ранее неизвестных закономерностей. Некоторые понятия и соответствующие термины «уходят», их заменяют другие. Но это никогда не происходит «одномоментно» или в директивном порядке. Некоторые термины десятилетиями завоевывают свое право на существование, проходя этап дискуссий и даже экспериментальных проверок» [2].

Поскольку патология речи является органической составной частью специальной педагогики и специальной психологии, то, естественно, эти процессы сказываются и на ее терминологическом аппарате, на попытках систематизации понятий и сведения их в едином словаре.

Помимо трех, обозначенных выше, проблем, в патологии речи можно выделить и **четвертую**. Ею является систематизация эпонимической терминологии. Последнее необходимо для учебной и методической работы в области патологии речи, поскольку разработка новых путей преодоления речевых нарушений немыслима без изучения опыта предшественников. В определенной степени эту задачу в первом приближении удалось осуществить в рамках терминологического словаря по логопедии и нейропсихологии [7].

Именно этим отсутствием единого языка науки и объясняется то, что, не успев сложиться в самостоятельную педагогическую науку, логопедия начала распадаться на пограничные и дочерние научные дисциплины, такие как «восстановительное обучение», «нейропедагогику», «логопсихологию», «афазиологию», «фонопедию» и т.п.

Очевидна необходимость изучения дефектологического тезауруса и

терминологии по патологии речи в контексте конкретных отраслей науки с учетом общих тенденций развития, тесных связей и пересечений с медицинскими, биологическими, психологическими и другими науками.

Как справедливо пишет Н.В.Новоторцева, применительно к специальной педагогике, «отмечается стихийность в употреблении новых терминов практиками, что не исключает возможности искажения некоторых научных понятий» [4].

В целом междисциплинарный подход к изучению педагогической и логопедической терминологии, в частности, позволяет более объективно оценить ее специфику, систематизировать ее структуру, а, следовательно, способствует упорядочиванию самого педагогического знания в области логопедии и нейропедагогике.

Таким образом, данное сообщение является своеобразным наброском программы предстоящей работы по систематизации терминологического аппарата в области патологии речи, как для самого автора сообщения, так и для других исследователей. Первый, краеугольный камень в основании работы в этом направлении уже был заложен автором этого сообщения публикацией терминологического словаря [7].

#### Литература:

1. Абишева А.Б. Новое в терминологии специального образования //Вестник ПГУ №2, 2010. - С. 11-16.
2. Лубовский В.И., Валявко С.М. Терминологические проблемы специальной психологии и специальной педагогики //Культурно-историческая психология. – 2010. - №1. – С. 50-54.
3. Кошкина Е.А. Педагогическая терминология как объект междисциплинарного исследования //«Психология и педагогика» 18 января 2010 г.
4. Новоторцева Н.В. Проблематика лексикографии в специальной педагогике [Электронный ресурс] - Режим доступа: World Wide Web. URL: [http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka\\_i\\_psichologiy/4\\_3/](http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/4_3/)
5. О понятийном аппарате специальной педагогики // Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие /под ред. Н.М.Назаровой. - Т.2: Общие основы специальной педагогики /[Н.М.Назарова, Л.И.Аксенова, Т.Г.Богданова, С.А.Морозов]. - М.: ИЦ «Академия», 2008. - С.13-31.
6. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. - 400 с.
7. Чупров Л.Ф. Патология речи: терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии: (учебно-методическое пособие) / Л. Ф. Чупров // Психология в вузе. - 2011. - № 3. - С. 4-129.
8. Чупров Л.Ф. Проблема задержки психического развития детей: история научного поиска и искусственной смены парадигмы //Психология и школа. - 2011. - N 3. - С. 77-91.

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ МАЛОЙ ГРУППЫ В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Худайкулова Г.Б.**

Соискатель кафедры психологии и социологии  
Бухарского государственного университета (Узбекистан)

Большинство эмпирических исследований в социальной психологии выполнены на малых группах, и этому есть несколько причин. Большая часть жизни человека протекает в малых группах: в семье, игровых компаниях сверстников, учебных и трудовых коллективах, соседских, приятельских и дружеских общностях. Именно в малых группах происходит формирование личности, проявляются ее качества, поэтому личность нельзя изучать вне группы. Через малые группы осуществляются связи личности с обществом: группа трансформирует воздействие общества на личность, личность воздействует на общество сильнее, если за ней стоит группа. Статус социальной психологии как науки, ее специфика во многом определяются тем, что малая группа и возникающие в ней психологические феномены являются центральными признаками в определении ее предмета. Малые группы на протяжении всей истории социальной психологии являлись основным объектом эмпирических исследований, в том числе лабораторных экспериментов. Наконец, проблемы формирования и развития малых групп, групповых методов обучения, тренинга и психокоррекционного воздействия, совместной трудовой деятельности и руководства деятельностью малых групп традиционно являются одним из главных направлений приложения теории и методов социальной психологии в практике.

Однако из того обстоятельства, что феномен малой группы очевиден, отнюдь не следует, что ее проблемы относятся к простым в социальной психологии. Прежде всего, весьма остро стоит вопрос, какие же группы следует рассматривать в качестве «малых». Необходимо ответить на вопрос о том, что такое малая группа и какие ее параметры подлежат исследованию в социальной психологии? Для этой цели необходимо обратиться к истории изучения малых групп.

За более чем 90-летнюю историю экспериментальной социальной психологии исследователи неоднократно обращались к определению понятия «малая группа», сформулировав при этом огромное количество всевозможных, часто случайных, порой весьма различающихся между собой и даже противоречивых по смыслу дефиниций. И это неудивительно: в своих попытках соответствующим образом определить малую группу авторы, как правило, шли от собственного ее понимания, диктовавшего акцентирование тех или иных сторон группового процесса, иногда выбираемых априори, чаще же выявляемых чисто эмпирическим путем.

Если выбрать из бесчисленных определений малых групп наиболее «синтетическое», то оно сводится примерно к следующему: «Под малой группой понимается немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов». Это достаточно универсальное определение, не претендующее на точность дефиниции и носящее скорее описательный характер,

допускает самые различные толкования, в зависимости от того, какое содержание придать включенным в него понятиям. Например, в системе интеракционистской ориентации, где исходным понятием является понятие «взаимодействия», фокус в этом определении усматривается именно в том, что малая группа это определенная система взаимодействия, ибо слова «общая социальная деятельность» толкуются здесь в интеракционистском смысле.

Для когнитивистской ориентации в этом же определении отыскивается другой опорный пункт: не важно, на основе общей деятельности или простого взаимодействия, но в группе возникают определенные элементы групповой когнитивной структуры — нормы и ценности, что и есть самое существенное для группы.

Это же определение в отечественной социальной психологии наполняется новым содержанием: установление факта «общей социальной деятельности» сразу же задает группу как элемент социальной структуры общества, как ячейку в более широкой системе разделения труда. Наличие в малой группе общей социальной деятельности позволяет интерпретировать группу как субъекта этой деятельности и тем самым предлагает теоретическую схему для всего последующего исследования. Для того чтобы именно эта интерпретация приобрела достаточную определенность, можно в приведенном определении выделить самое существенное и значимое, а именно: «малая группа — это группа, в которой общественные отношения выступают в форме непосредственных личных контактов». В этом определении содержатся в сжатом виде основные признаки малой группы, выделяемые в других системах социально-психологического знания, и вместе с тем четко проведена основная идея понимания группы с точки зрения принципа деятельности.

При таком понимании малая группа — это группа, реально существующая не в вакууме, а в определенной системе общественных отношений, она выступает как субъект конкретного вида социальной деятельности, «как звено определенной общественной системы, как часть общественной структуры». Определение фиксирует и специфический признак малой группы, отличающий ее от больших групп: общественные отношения выступают здесь в форме непосредственных личных контактов. Распространенный в психологии термин «контактная группа» приобретает здесь конкретное содержание: малая группа — это не просто любые контакты между людьми (ибо какие-нибудь контакты есть всегда и в произвольном случайном собрании людей), но контакты, в которых реализуются определенные общественные связи и которые опосредованы совместной деятельностью.

Выбор определения малой группы связан с вопросом о ее размерах, традиционно обсуждаемым многими авторами. Принято говорить о нижнем и верхнем количественных пределах группы. Согласно мнению большинства исследователей, малая группа «начинается» с диады. С ней соперничает другая точка зрения относительно нижнего предела малой группы, полагающая, что наименьшее число членов малой группы не два, а три человека. Поэтому нельзя сказать, что вопрос решен окончательно.

Что же касается верхнего количественного предела малой группы, т.е. максимально возможного ее объема, то мнения специалистов на этот счет значительно расходятся.

Если обратиться к практике исследований, то там находятся самые произвольные числа, определяющие этот верхний предел: 10, 15, 20 человек. В некоторых исследованиях Морено, автора социометрической методики, рассчитанной именно на применение в малых группах, упоминаются группы и по 30-40 человек, когда речь идет о школьных классах.

По мнению многих психологов, абсолютно правы те исследователи, которые считают, что изучаемая малая группа должна быть прежде всего реально существующей группой и если она рассматривается как субъект деятельности, то логично не устанавливать какой-то жесткий «верхний» предел ее, а принимать за таковой реально существующий, данный размер исследуемой группы, продиктованный потребностью совместной групповой деятельности. Иными словами, если группа задана в системе общественных отношений в каком-то конкретном размере и если он достаточен для выполнения конкретной деятельности, то именно этот предел и можно принять в исследовании как «верхний».

Это специфическое решение проблемы, но оно не только допустимо, но и наиболее обосновано. Малой группой тогда оказывается такая группа, которая представляет собой некоторую единицу совместной деятельности, ее размер определяется эмпирически: при исследовании семьи как малой группы, например, на равных будут исследоваться и семьи, состоящие из трех человек, и семьи, состоящие из двенадцати человек; при анализе рабочих бригад в качестве малой группы может приниматься и бригада из пяти человек и бригада из сорока человек, если при этом именно она выступает единицей предписанной ей деятельности.

Таким образом, малая группа – ограниченная совокупность непосредственно взаимодействующих людей, которые:

- 1) относительно регулярно и продолжительно контактируют лицом к лицу, на минимальной дистанции, без посредников;
- 2) обладают общей целью или целями, реализация которых позволяет удовлетворить значимые индивидуальные потребности и устойчивые интересы;
- 3) участвуют в общей системе распределения функции и ролей в совместной жизнедеятельности, что предполагает в различной степени выраженную кооперативную взаимозависимость участников, проявляющуюся как в конечном продукте совместной активности, так и в самом процессе его производства;
- 4) разделяют общие нормы и правила внутри- и межгруппового поведения, что способствует консолидации внутригрупповой активности и координации действий по отношению к среде;
- 5) расценивают преимущества от объединения как превосходящие издержки и большие, чем они могли бы получить в других доступных группах, а потому испытывают чувство солидарности друг с другом и признательность группе;
- 6) обладают ясным и дифференцированным (индивидуализированным) представлением друг о друге;
- 7) связаны достаточно определенными и стабильными эмоциональными отношениями;
- 8) представляют себя как членов одной группы и аналогично воспринимаются со стороны.

В исследованиях малых групп можно обнаружить и совершенно иные теоретические подходы (например, традиция изучения групповых процессов в рамках психоаналитической ориентации или изучение групп с точки зрения интеракционизма), но ни в одном из них также не задан в качестве основополагающего принцип реализации в малой группе определенного вида общественных отношений.

Поэтому, хотя и в разной степени, все перечисленные подходы не дают целостной программы исследования реальных малых групп, функционирующих в определенном типе общества.

В связи с вышесказанным, перспективным представляется развитие социальной психологии в направлении систематизации полученных данных и унификации различных методов исследования малых групп.

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ В СПОРТЕ**

**Джаббаров Х.Х., Авезов О.Р.**

Соискатели кафедры психологии и социологии  
Бухарского государственного университета

Спорт, как социальное явление, и как особый вид человеческой деятельности является объектом изучения ряда наук. При этом каждая из них, в том числе и психология, исследует спортивную деятельность под определённым углом зрения, с позиций своих специфических задач, своей методологии.

Субъектом любой деятельности является человек, направляющий свою активность на те или иные предметы или на других субъектов, в соответствии с сознательно поставленными целями. В современный спорт, кроме самих спортсменов, вовлечены тренеры, спортивные руководители, судьи, врачи, научные работники разных специальностей, - представители спортивной прессы и многие другие. Их участие в процессе спортивной деятельности существенно различается по мотивам, целям, составу действий, степени их регламентации, возможности влиять на спортивные результаты и т.д. Несмотря на это, все они являются активными участниками этой деятельности.

Спортивная деятельность отличается сильными и яркими эмоциональными переживаниями. Вне эмоций спорт немислим. Насыщенность спортивных действий сильными чувствами, их эмоциональная увлекательность — это одно из важнейших условий положительного влияния спорта на личность человека. Но эмоциональные переживания в спорте, как и все другие эмоции, могут быть стеническими и астеническими и оказывать, как положительное, так и отрицательное влияние на органические процессы, и поведение человека.

Среди большого разнообразия эмоций, проявляющихся в процессе спортивной деятельности можно отметить следующее:

1. Эмоциональные переживания, связанные со значительными изменениями, наступающими в жизнедеятельности организма в процессе спортивных занятий. Повышенная мышечная активность, составляющая характерную и необходимую

особенность спортивных занятий, если они протекают нормально, всегда сопровождается образным состоянием эйфории (повышенной оживлённости действий, речи и т. п.), стеническими чувствами бодрости и жизнерадостности. В случаях перетренировки та же мышечная активность вызывает астенические эмоции: упадок сил, неудовольствие и др.

2. Эмоциональные переживания, связанные с высоким уровнем совершенства в выполнении технически сложных, трудных и опасных физических упражнений. Эти эмоции отражают состояние повышенной общей работоспособности организма, переживание успеха в выполнении данного действия и вызванное этим сознание личного превосходства: приятно ощущать себя сильным, ловким, смелым, отважным, выносливым, уверенными в своих силах, способным выполнить не всякому доступное трудное упражнение. Эти чувства соотносятся со способностью спортсмена направлять большие усилия воли, направленные на преодоление значительных трудностей, что является существенной чертой его характера, мерилом, с помощью которого не только сам спортсмен, но и окружающие оценивают его личное достоинство. Достаточно указать на то, как вырастает не только в чужих глазах, но и в своих собственных спортсмен, успешно решивший спортивную задачу, потребовавшую больших волевых усилий.

И наоборот, в случае травматических повреждений или даже просто неудачной попытки при выполнении трудного упражнения, которыми иногда заканчиваются спортивные занятия, могут вызвать астенические эмоциональные переживания: неуверенность, боязнь, заторможенность и пр. Переживаемые при выполнении опасных физических упражнений стеническое чувство успеха часто имеет в своей основе преодоление страха, вызванного выполнением спортивных действий в сложных и трудных условиях. У опытного спортсмена, в совершенстве владеющего спортивной техникой, сознание опасности и сопровождающее его чувство страха не дезорганизуют поведение, а, наоборот, вызывают прилив сил, направленных на преодоление опасности. В этих случаях у спортсмена возникает стремление ещё и ещё раз испытать своеобразное чувство риска, в котором элемент страха вызывает удовольствие, поскольку он сопровождается сознанием собственного умения и силы, способных преодолеть опасное препятствие.

3. Эмоциональные переживания, связанные с ходом спортивной борьбы. Эти эмоции всегда имеют очень напряжённый характер, в них отражаются большие усилия, направленные на достижение победы или наилучшего результата. По своей интенсивности они намного превышают те эмоциональные состояния, которые доступны человеку в его обычной повседневной деятельности. Нередко они получают своеобразное отражение в мимике эмоционального напряжения. В процессе спортивной борьбы при удачном выполнении ответственного приёма (например, когда футбольный мяч забит в ворота противника) эмоциональное переживание успеха может достигнуть степени бурного аффекта радости. При неудачах нередко наступает чувство растерянности, упадка сил, неуверенности в себе.

Эмоциональные состояния во время спортивных состязаний часто характеризуются наличием сильного возбуждения, получившего название "спортивной злости" и имеющего огромное динамогенное значение. Во время этого

состояния спортсменов ощущает в себе колоссальную силу, не чувствует усталости, все его психические процессы обострены, он проявляет способность к очень быстрым и сильным реакциям.

4. Эстетические эмоции. Чаще всего они бывают связаны с восприятием ритма движений, красоты их формы и других сторон, характеризующих совершенство выполнения физического упражнения. Эти чувства возникают при занятиях гимнастикой, фигурном катании на коньках и т. п. Большое эстетическое значение имеют чувства, вызываемые восприятием внешней обстановки, в которой протекают спортивные занятия или соревнования. Её торжественность, красивое внешнее оформление места занятий, одинаковая форма, в которую одеты участники, присутствие многочисленных зрителей, их внимательность, заинтересованность — всё это создаёт у участников соревнований приподнятое эмоциональное состояние и желание добиться успеха, показать с самой лучшей стороны свою спортивную подготовленность. Когда же внешняя обстановка спортивных соревнований слишком обыденна, это может привести к появлению у спортсмена астенических эмоциональных переживаний.

5. Нравственные чувства, связанные с глубоким сознанием общественного значения своей спортивной деятельности (ответственность перед коллективом за свои успехи и неудачи в спортивном состоянии чувства гордости и т. п.). Они являются могучим стимулом мобилизации всех сил спортсмена на преодоление трудностей. Исход спортивной борьбы очень часто зависит от нравственных чувств и стремлений спортсмена. Этому помогает чувство ответственности перед коллективом. Спортсмен, обладающий этим чувством, никогда не откажется от борьбы за интересы своего коллектива, какой бы трудной эта борьба ни была.

Таким образом, для спортивной деятельности характерны:

а) яркие и сильные эмоциональные переживания, глубоко захватывающие личность спортсмена и оказывающие огромное влияние на его деятельность; одновременно это требует от спортсмена умения владеть своими эмоциями и противодействовать тем из них, которые носят астенический характер;

б) разнообразие эмоциональных переживаний, охватывающих самые различные по качеству эмоции — от простых физических чувств, связанных с мышечной деятельностью, до глубоких нравственных чувств, в основе которых лежит общность интересов, сплачивающих спортивных коллектив в единое целое;

в) динамичность эмоциональных состояний во время спортивных соревнований, быстрые переходы от одних чувств к другим, иногда противоположным по своему характеру. Этому способствует и динамичность самих спортивных соревнований, проходящих с большой интенсивностью и нередко сопровождающихся быстрыми и резкими переходами от поражения к победе и др.

Все это существенно влияет на мотивационную структуру спортсмена и тесно связано с его эмоциональной структурой. Спортивный успех с психологической точки зрения занимает очень важное место в жизни спортсмена как источник мотивов и чувств.

УДК 796/799

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СУДЕЙ ПО ВОЛЕЙБОЛУ

**Волков А.В.**

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта

**Актуальность проблемы.** В правилах соревнований по волейболу подробно изложены требования к деятельности судей и регламент деятельности каждого судьи. Для соблюдения этих пунктов правил и качественного управления соревновательной деятельностью спортсменов судья должен быть достаточно подготовлен. Кроме того, специалисты отмечают необходимость формирования готовности судьи к каждому конкретному матчу [1, 6]. Однако процесс подготовки судей регулируется формально, контролирующие органы оценивают квалификацию судей и их подготовленность в области знаний правил соревнований [3]. Психологической подготовкой в целом и, в частности, формированием готовности судьи к игре целенаправленно они не занимаются. Подготовку судей берут на себя региональные федерации и коллегии судей. Поэтому необходима разработка методики, которая способствовала бы эффективной психологической подготовке судей и освоению судьями средств и методов самостоятельного формирования готовности к игре с помощью специальных средств саморегуляции. Таким образом, мы считаем актуальной выбранную тему исследования.

**Степень разработанности проблемы.** В разных видах спорта накоплен опыт оценки психической и физической нагрузки, лежащей на судей [8]. Эта нагрузка, зачастую, сравнима с нагрузками спортсменов. Особенностью судейства в волейболе является высокая психоэмоциональная нагрузка в сочетании с низкой двигательной активностью или длительными статическими положениями, что усиливает ее нагрузку на организм и психику судьи [6]. Поэтому наше исследование посвящено одной из недостаточно изученных проблем - использованию современных интерактивных методов обучения и воспитания в психологической подготовке волейбольных судей.

**Цели и задачи исследования.** Целью данного исследования является разработка и внедрение семинара-тренинга с обучением использованию средств регуляции психических состояний как эффективной формы проведения психологической подготовки судей по волейболу.

Для достижения поставленной цели в работе решались следующие задачи: изучить современное состояние проблемы психологической подготовки судей по волейболу, разработать методику психологической подготовки судей по волейболу, исследовать эффективность методики психологической подготовки судей по волейболу.

**Результаты исследования.** На основе анализа данных специальной литературы, посвященной вопросам теории спорта в целом, оценки эффективности соревновательной деятельности в спортивных играх, средств и методов психологической подготовки спортсменов, судей, тренеров, функций судей, способов психологической диагностики и других аспектов проблемы было рассмотрено ее современное состояние. Мы установили, что в психологической

подготовке судей целесообразно использовать накопленный опыт подготовки спортсменов [5] и современные интенсивные средства и методы [4], такие, как тренинги. Например, в профессиональной подготовке специалистов разного профиля используют тренинги для повышения компетентности на основе тренировки поведенческих реакций, навыков взаимодействия участников производственных процессов, совершенствования личностных характеристик [2, 7].

На основе анализа современного состояния проблемы, результатов анкетирования судей высокой квалификации и тестирования судей была разработана методика психологической подготовки. Целевыми ориентирами стали факторы, влияющие на психологическое состояние судьи перед матчем. По мнению 25 опрошенных судей высокой квалификации (Калининградская область, Санкт-Петербург, Смоленск, Мурманск, Московская область – судьи Республиканской и Международной категории) основными факторами, влияющими на психологическое состояние и качество деятельности судьи, являются наличие опыта, подготовленность в области знаний правил соревнований, значимость конкретной игры в результатах соревнований, индивидуальные психологические особенности личности судьи. С ростом квалификации судьи влияние таких факторов на психологическое состояние, как уровень соревнований, влияние оценки на дальнейшие назначения, снижается. Проведение практического исследования (измерение частоты сердечных сокращений, анализ оценок деятельности по судейским протоколам) с участием 12 судей низкой квалификации, показало, что их психологическое состояние перед матчами и качество деятельности во время игры зависит от уровня соревнований.

Статистический анализ данных с помощью критерия Стьюдента показал, что разница между всеми показателями состояния и деятельности судей в соревнованиях школьников и трудящихся является достоверной при  $p < 0.05$  (5%ный уровень значимости). Отличия средних значений в рассматриваемых показателях между соревнованиями Высшей и Супер Лиги и соревнованиями более низкого ранга являются достоверными при  $p < 0.01$  (1%ный уровень значимости). Таким образом, с ростом уровня соревнований у судей достоверно повышается частота сердечных сокращений перед матчем, повышается реактивная тревожность. Перед играми школьников и трудящихся на Чемпионате области результаты судей по тесту Спилберга-Ханина соответствуют умеренной тревожности, в соревнованиях Высшей и Супер Лиги - высокой. Это снижает способность к распределению и переключению внимания (которая оценивается по девятибалльной шкале) и снижает общую оценку, полученную судьями за игру.

В соответствии с этим были сформулированы задачи психологической подготовки судей:

1. повышение теоретической и методической подготовленности судей (обучение трактовке и применению правил в различных ситуациях),
2. обучение диагностике предстартовых состояний (изучение особенностей различных предстартовых состояний),
3. формирование навыков психоэмоциональной саморегуляции (изучение влияния различных средств и методов на состояние организма, обучение способам саморегуляции, тренировка саморегуляции в различных ситуациях),

4. повышение устойчивости в трудных ситуациях (повышение мотивации к преодолению трудных ситуаций, когда наблюдается конфликт профессиональных и личных интересов, эмоций),

5. развитие коммуникативных способностей (навыки взаимодействия, в том числе в решении конфликтных ситуаций),

6. совершенствование психических функций и процессов (памяти, внимания),

7. расширение опыта судейства (судейство соревнований разного уровня).

Организационно разработанная методика была реализована в виде семинара-тренинга. Занятия проводились без отрыва судей от основного места работы. Повышение психологической подготовленности судей основывалось на повышении их теоретической и методической подготовленности, освоении способов психологической саморегуляции, совершенствовании значимых для судей психических свойств и процессов, а также на тренировке в решении различных профессиональных задач (накопление опыта принятия и оценки решений, в том числе в реальных условиях спортивного соревнования).

Для решения выделенных задач психологической подготовки судей использовались разнообразные средства, методы и формы организации занятий – традиционные лекций, семинары, лекции и семинары с использованием мультимедийного оборудования, дискуссии, аутогенная тренировка, психомышечная тренировка, физические упражнения разной направленности и интенсивности, диагностика психологического состояния с помощью Интернет-тестирования и т.д.

Для оценки эффективности предложенной методики в течение трех месяцев был проведен педагогический эксперимент. В эксперименте приняли участие 12 судей (без категории и первой категории), выполняющие разные судейские функции – функции второго судьи, секретаря, судьи на линии - и участвующие в судействе Чемпионата Калининградской области (среди мужских и женских команд), а также Чемпионата России среди мужских команд Высшей Лиги. Программа семинара-тренинга была составлена таким образом, чтобы стандартный объем работы по повышению квалификации (72 часа – 36 аудиторные и 36 самостоятельные) был выполнен без отрыва от основной работы судей. Занятия проводились один раз в неделю на базе БФУ им.И.Канта, спортивного комплекса «Янтарный», спортивного зала «Искра».

Семинар-тренинг был разработан с учетом результатов анкетирования судей высокой квалификации и данных специальной литературы и включал обучение средствам самоконтроля и саморегуляции психических состояний, обучение использованию физических упражнений и специальных средств психологической подготовки спортсменов для регуляции психических состояний, изучение правил соревнований под руководством квалифицированного судьи, специальные тренировочные упражнения на повышение мотивации, на концентрацию и переключение внимания и другие средства психологической подготовки судей.

Оценка эффективности предлагаемой методики проводилась по результатам анализа данных тестирования. Тестирование включало измерение реактивной тревожности по шкале Спилберга Ч.Д. и Ханина Ю.Л., измерение частоты сердечных сокращений перед игрой, оценку распределения и переключения

внимания по методике «Буквы и числа». Тестирование проводилось непосредственно перед выходом судей в зал.

Результаты экспериментальной проверки методики психологической подготовки судей по волейболу показали, что проведенная работа способствовала снижению тревожности перед началом игры. Средний уровень реактивной тревожности до эксперимента составил  $47,6 \pm 0,15$  баллов по шкале Спилберга-Ханина, что соответствует высокой тревожности. После проведения экспериментальной работы уровень реактивной тревожности снизился до  $39,1 \pm 0,64$  балла, что стало соответствовать умеренной тревожности. По данным статистического анализа вероятность различий составила  $p < 0,05$ .

Величина частоты сердечных сокращений перед игрой показывает снижение физиологической реакции в ответ на психологическую напряженность. Среднее значение ЧСС перед игрой до эксперимента составляло  $82,3 \pm 0,23$  ударов в минуту. После проведения эксперимента средняя величина ЧСС снизилась до  $74,7 \pm 0,62$  ударов в минуту.

Для оценки влияния предстартового состояния на эффективность деятельности судей мы изучили качество такого психического процесса, как внимание, а именно – распределение и переключение внимания. Этот процесс является базовым для восприятия информации о наблюдаемой ситуации, на основе такой информации судья имеет возможность обоснованно принимать то или иное решение. Показатели внимания перед игрой (распределение и переключение) у участников эксперимента. До начала эксперимента его участники показали результат в среднем на  $4,6 \pm 0,08$  балла, то есть дали от 18 до 24 правильных ответов из 48 возможных. После эксперимента средняя оценка внимания возросла до  $6,2 \pm 0,07$  балла. Это означает, что судьи давали в среднем от 34 до 38 правильных ответов. Наблюдаемое изменение статистически достоверно ( $p < 0,05$ ). Следовательно, психологическая напряженность перед игрой уже меньше влияла на показатели внимания судей.

Таким образом, качество распределения и переключения внимания перед игрой существенно выросло. Это должно благоприятно отразиться на качестве деятельности судьи во время игры, так как недостаточно высокий уровень распределения внимания не позволит судье контролировать всю площадку, оценивать действия всех игроков, а быстрое и качественное переключение внимания дает судье возможность оперативно перестраиваться на оценку разных игровых ситуаций, переключаться на разные виды деятельности (оценка ситуации, принятие решения, контроль деятельности судей разных функциональных обязанностей).

В оценке конечного результата подготовки судей основным показателем являлась для нас оценка, полученная судьями за игру. Эта оценка отражает уровень не только психологической подготовленности судей, однако мы не вносили существенных изменений в систему общих мероприятий по подготовке судей (курсы повышения квалификации, судейские семинары, заседания судейской коллегии и т.д.). Поэтому оценка качества деятельности судей во время соревнований стала важным ориентиром в изучении эффективности предложенной методики психологической подготовки судей. Средняя оценка за игру до эксперимента составляла  $4,3 \pm 0,15$  балла (по пятибалльной шкале), после эксперимента -  $4,6 \pm 0,09$  балла. Данное изменение характеризуется статистической

значимостью при уровне  $p < 0.05$ .

**Выводы и перспективы исследования.** Подводя итоги исследования, можно сделать заключение о том, что цель нашего исследования была достигнута, мы теоретически обосновали методику психологической подготовки судей по волейболу и практически проверили ее эффективность. Освоение способов самодиагностики и саморегуляции предстартовых состояний помогло снизить реактивную тревожность судей перед игрой, повысить качество психических процессов (которое мы измеряли на примере внимания). Повышение уровня психологической подготовленности, в свою очередь, оказало положительное влияние на эффективность деятельности судей во время соревнований. В дальнейшем целесообразно разработать методику комплексной диагностики психологической подготовленности судей по волейболу к соревнованиям различного уровня. Перспективным является также планирование на основе данных такой диагностики семинаров-тренингов для судей различной категории и составление индивидуальных программ подготовки.

#### **Список литературы:**

1. Баскетбол. Подготовка судей: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 032101: рек. Умо по образованию в обл. физ. культуры и спорта / [под ред. С.В. Чернова]. - М.: Физ. культура, 2009. - 251 с.
2. Бакли Р., Кэйпл Дж. Теория и практика тренинга. – Спб.: Питер, 2002. – 352 с.
3. Всероссийская Федерация волейбола. Методическое пособие для проведения Региональных семинаров по подготовке и совершенствованию судей./для лекторов Президиума ВКС/. - СПб.: ЗАО «Берег А», 1998. - 95 с..
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. - М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. - 671 с.
5. Гогунев Е.Н. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по спец. "Физ. культура и спорт": рек. м-вом образования РФ / Е.Н.Гогунев, Б.И. Мартьянов. - 2-е изд., дораб. - М.: Academia, 2004. - 224 с.
6. Медведь М.Н., Цапенко В.А. Использование научно-обоснованных средств и методов психорегуляции в спортивной практике подготовки судей по волейболу // Физическое воспитание студентов творческих специальностей / М-во образования и науки Украины, Харьков. гос. акад. дизайна и искусств (Харьков. худож.-пром. ин-т). - Харьков, 2007. N 1. С. 63-69.
7. Никифорова Г.С. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учебное пособие / ред. Г.С. Никифоров, М.А. Дмитриева, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2003. – 448 с.
8. Сингина Н.Ф. Профессиональное образование спортивных судей как новое направление в системе высшего физкультурного образования // Теория и практика физ. культуры: тренер: журнал в журнале. 2004. N 9. С. 37-38.

УДК 316.6

## **НАСЛІДКИ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У СФЕРІ ОСВІТИ: ДО ПОШУКУ КРИТЕРІАЛЬНОГО ВИЗНАЧЕННЯ ЗРУШЕНЬ У ПОДОЛАННІ БІДНОСТІ**

**д. пед. н., доц. Жорнова О.І.**  
КНУ імені Тараса Шевченка

Переймання питаннями розвитку суспільства наразі набуває формату проголошення боротьби всіх – і самого суспільства, і держави, і громадянина, як нарізно, так і у різного роду об'єднаннях – із несполучним для громадянського суспільства і правової держави явищем бідності. Проблемно-тематична площина наукового осмислення феномену бідності центрована намаганнями розробити ефективні способи нівелювання негативних наслідків як багатства, так і бідності для суспільства в цілому та кожного його члена зокрема. Від минулих часів до сьогодення – у класичних працях Платона, Аристотеля, Т. Гоббса, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Г. Гегеля, К. Маркса, Ф. Енгельса, дослідженнях А. Сміта, Е. Кондільяка, К. Сен-Симона, П. Прудона та ін., а також у наукових розвідках Дж. Брейтвейта, М. Вебера, Б. Вільяме, Ф. Гізо, О. Левіса, С. Лене, Дж. П'єретті, П. Сорокіна, К. Суббаро та ін. – описуються особливості прояву бідності, висвітлюється її світоглядне, економічне, політичне, соціальне, психологічне підґрунтя, встановлюються масштаби та вплив на розвиток суспільства, формування його інтелектуального й культурного потенціалу тощо.

Але на практиці наразі констатовано не такі вже й вражаючі результати глобального і локального викорінення бідності [1], що й спонукає до переосмислення проблеми подолання бідності, зокрема, у не-економічній площині пошуку інакших ресурсів чи інакшого використання наявних ресурсів тією особою, котра і є носієм нездоланої бідності [2]. Відтак, питання подолання бідності постає питанням про самовизначення особистості як про оцінювання нею власних наявних ресурсів життєдіяльності (у процесуальному і результативному аспектах), а за пріоритетні способи починають правити, зокрема, й психологічні. Освіта, розглянута у широкому значенні як система, процес і результат ре/трансляції знання, для особистості втілена у спрямоване освоєння нею певних знань, умінь, навичок, набуття відповідної компетентності для виконання на цих засадах професійної діяльності. А оскільки професійна діяльність безпосередньо позначається на ресурсному забезпеченні повсякденного існування, то подолання бідності є сенс пов'язати із самовизначенням особистості у сфері освіти [3].

Даний допис присвячено розгляду можливостей критеріального визначення зрушень у подоланні бідності через самовизначення особистості у сфері освіти – найбільш потужному (з точки зору можливостей спрямованого впливу на досвід повсякденного існування) простору її життєдіяльності. Принагідно зазначимо, що, по-перше, результат самовизначення може бути адекватним чи неадекватним, тобто точною чи викривленою оцінкою наявних ресурсів, а, по-друге, здатність до адекватного самовизначення – інтегральна характеристика особистості, проявом якої є спроможність правильно встановити та оцінити ресурси, котрі можливо

використовувати при вибудовуванні власної життєдіяльності – не є непорушною величиною, може бути скоригована (і не лише у бік зростання).

У контексті проблеми подолання бідності, здатність до адекватного самовизначення у сфері освіти розглядаємо як інтегральну характеристику особистості, проявом якої є спроможність правильно встановити та оцінити зміни у власній професійній компетентності. Саме компетентність і виступатиме, в такий спосіб, тим ресурсом, завдяки котрому і стають можливими позитивні зрушення у подоланні бідності, а готовність до самовизначення у сфері освіти набуває ознак бажання вибудовувати власну життєдіяльність із максимально продуктивним використанням набутої професійної компетентності.

Коли мова йде про самовизначення особистості у сфері освіти як подолання бідності, ми будемо виходити із того, що:

- бідність є дефіцитом ресурсу життєдіяльності;
- бідність не є нормальним станом життєдіяльності;
- подолання бідності – процес збільшення ресурсу життєдіяльності.

Аби обґрунтувати критеріальне визначення зрушень у подоланні бідності у процесі самовизначення особистості у сфері освіти, уточнимо наші вихідні розмірковування.

По-перше. Бідність як економічне явище є принципово нездоланною (це засвідчено деклараціями Світового банку) і у контексті бідності окремої особи може розглядатися як відсутність у неї достатнього ресурсу для нормальної життєдіяльності [4]. Повсякденна життєдіяльність, вибудована за таких умов, набуває певної своєрідності, котра і становить сутність стилю життя, поійменованого бідністю. Отже, бідність як стиль життя можна відстежувати через характерне оформлення особою власного повсякдення в умовах ресурсо-дефіцитного існування.

Оскільки стиль життя відноситься до тих феноменів, вивченням котрих переймаються фахівці різних наукових галузей, зокрема, філософи, соціологи, культурологи, психологи, педагоги, то уточнимо, що дослідження саме того, як позначаються психічні процеси, стани і властивості особистості на оформленні нею власного повсякдення і становить психологічний аспект вивчення стилю життя особистості. Зауважимо, що досліджуючи психологічні чинники подолання бідності як стилю життя, виходимо із того, що стиль життя особистості не завжди є похідним від її економічного становища. Проте, оскільки у колі інтересів нашого дослідження – подолання справжньої бідності, то, бідність як стиль життя ми розглядаємо як вивідне від дійсно скрутного становища особи, не вигаданих злиднів. Таке становище виникає через нестачу ресурсу, котрий доступний для використання.

Через те, що значущість ресурсу полягає у можливості здійснити те, що постає недосяжним за його відсутності, бідність як стиль життя проявлена в оформленні особистістю власного повсякдення як нерівноправної, вразливої, знедоленої життєдіяльності, підґрунтям чого слугують особливості усвідомлення нею нестачі ресурсу. Динаміка наявного ресурсу внаслідок його обліку (ані його збільшення, ані зменшення) важлива для подолання бідності тільки у аспекті переінакшення стилю життя.

Подолання бідності як стилю життя постає процесом привнесення змін в оформлення перебігу власного повсякдення внаслідок позитивних зрушень у його

ресурсному забезпеченні. За результат подолання бідності як стилю життя визначаємо появу інакшого оформлення особистістю власного повсякдення.

При цьому ми розуміємо, що подолання бідності у контексті здійснення особистістю усвідомленого і добровільного продукування інакшого, ніж бідність, стилю життя лише компенсує, хоча б і частково, не прийнятні для неї умови повсякденної життєдіяльності, пов'язані із нестачею ресурсу. Зменшення дефіциту ресурсу не визнається за результат додання бідності; ресурс значимий тільки у аспекті його використання задля відходу від ре/продукування бідності. У нашому дослідженні за позитивні наслідки правлять зміни не ресурсу, а зміни у стилі життя, якими засвідчено відхід від бідності.

Отже, змістова сутність дослідження психологічних чинників подолання бідності як стилю життя – це не вмотивування особистості на пишне повсякдення (зокрема, через збільшення статків), але розвідки із припинення ре/продукування власного безталання, знедоленості.

Звідси постають питання щодо спроможності особистості досягати зрушень у ресурсному забезпеченні власної життєдіяльності і її здатністю використати такі зрушення для переінакшення стилю життя.

По-друге. Сфера освіти постає як особлива сфера життєдіяльності особистості, долучення до якої на певному віковому етапі розвитку є обов'язковим і регламентоване державою, нехтування якою призводить до суспільного осуду, оскільки освіченість, під якою розуміють наслідки долучення до сфери освіти, наразі набуває статусу соціокультурної норми, а перебування у якій розглядається як старт для професійної діяльності. Самовизначення особистості у сфері освіти постає необхідним процесом цілеспрямованого обліку власних ресурсів для опанування освітніх, освітньо-професійних програм.

Під ефективністю самовизначення особистості у сфері освіти ми розуміємо міру чи ступінь позитивного впливу здійсненого обліку наявних ресурсів на оцінювання власних можливостей опанувати ще неосвоєні освітні, освітньо-кваліфікаційні програми. Наслідки такого опанування унаочнені змінами у стилі життя в напрямі свідомого його переінакшення. Ефективність характеризує якість самовизначення, інтегруючи всі змістові складники цього процесу.

Проте такого самовизначення недостатньо для появи інакшого, ніж бідність, стилю життя. Отже, самовизначення особистості у сфері освіти є передумовою подолання нею бідності як стилю життя. Воно постає як пере/осмислення намагань привнести зміни у ресурсне забезпечення власного існування через опанування освітніх, освітньо-професійних програм; наслідки самовизначення особистості у сфері освіти не можуть бути остаточним у справі подолання нею бідності як стилю життя.

Отже, сутність пошуків щодо критеріального визначення зрушень у подоланні бідності у процесі самовизначення особистості у сфері освіти полягає у встановленні того, чи є особистість суб'єктом подолання бідності чи ні.

Відтак виникає потреба внести ясність із приводу того, чи існують обмеження щодо суб'єкту додання бідності, котрий здійснює це через самовизначення у сфері освіти або інакше: хто ним не/може бути.

При цьому:

а) ми пов'язуємо спроможність особистості долати бідність із її спроможністю встановлювати власні освітні можливості, добирати адекватні засоби для їхньої реалізації, вчиняти відповідні дії, передбачаючи позитивні наслідки у стилі життя;

б) вважаємо, що самовизначення у сфері освіти має сензитивний період, проте недоречно умисно локалізувати дослідження психологічних чинників подолання бідності на підставі вікових особливостей психічного розвитку особистості.

Підтримуючи тезу про те, що оволодіння навчальною діяльністю є культурно-історичним утворенням і для особистості період навчальної діяльності є «рукотворним» (В. Давидов), ми зважаємо на те, що осилити певні бар'єри дуже нелегко, але вони не є принципово нездоланими.

До того ж необхідним постає врахування наступного.

1. Феномен самовизначення особистості у сфері освіти задля подолання бідності має неспостережувальну природу або неспостережувальний за своєю природою; він не є даністю; він пов'язаний із виникненням-зникненням. Але спостережувальним за своєю природою є стиль життя, оскільки він і існує лише за умови його проявленості. Відтак, через зміни у стилі життя ми можемо відстежувати і перебіг-результати самовизначення особистості, якщо приймемо за постулат таке: самовизначення виникає або зникне, прив'язане до невдоволення особистістю наявним стилем життя, виникає внаслідок переймання особистістю проблемою його (стиля) переінакшення.

2. Самовизначення у сфері освіти задля подолання бідності як стилю життя, передує самому процесу подолання бідності. Особистість як суб'єкт долання бідності не перед-існує змінам наявного стилю життя. Відтак, самовизначення особистості у сфері освіти є етапом становлення суб'єкта долання бідності. Через це критеріальне встановлення зрушень у подоланні бідності потребує інструментарію, котрим відмежовується наявне і можливе.

3. Самовизначення у сфері освіти задля подолання бідності – це актуалізація ресурсу як можливостей, котрі наявні у особистості потенціально, але ще не зреалізовані нею. Результат самовизначення у сфері освіти передбачає, що будуть зреалізовані перетворення наявного стилю життя (бідності) через переймання питаннями свідомої його зміни [5]. Відтак, проявлення самовизначення особистості у сфері освіти можна відстежити через усвідомлення нею проблеми подолання бідності через пере/облік та використання ресурсу життєдіяльності, тобто мова йде про переосмислення як розрив між вже наданим сенсом та тим, котрий буде надано повсякденній життєдіяльності.

Якщо від різниці у стилях життя багатства і бідності неможна відмежуватися в означуванні бажаного соціального, то беручи до уваги факт неможливості повного викорінення бідності, є сенс у спрямованих намаганнях не ускладнювати спільне існування через наявність відмінностей, котрі принципово не можуть бути подолані, а прийняти їх як вихідну тезу/позицію у вибудовуванні власної життєдіяльності: ані багатство, ані бідність не потребують свого доведення, додаткового засвідчення (у своєму розгортанні як дихотомії). Але питання постає таке: як у ситуації невикорінного розмежування суспільства на бідних-багатих знайти підґрунтя для досягнення несуперечливого спільного існування?

Відмінності у стилях життя «бідні – багаті» не постає як проблема у контексті

даного дослідження. Ці неспівпадання приймаються як факт розгортання життєдіяльності особистості у континуумі «Я – Інший», як даність, від якої вона не можемо відгородитися позаяк штучного відмежування від інакшості чи соціальності.

Отже, у контексті самовизначення особистості у сфері освіти необхідно зазначити, що:

1) відмінності у стилях життя – це не те, що підлягає усуненню. Їхнє прийняття особистістю має відбуватися поза тим, чи засвідчені вони певним фактом присутні у її житті;

2) питання полягає у тому, як у соціальній ситуації не викорінення бідності-багатства досягти несуперечливого або більш-менш сумісного чи сполучного переходу від бідності до не-бідності.

Самовизначення у сфері освіти розглянуто у даному дослідженні лише у контексті подолання особистістю бідності. Ми виходимо із того, що необхідним постає вироблення такого опису та обліку власних ресурсів, котре буде використано задля розв'язання питання щодо зміни стилю життя – бідності. Інакші завдання, крім означеної, нами не розглядаються, умовно полишені нами як «неактуальні», такі, що не є «невідкладним завданням» тощо. При цьому функціонування освіти штучно зведено до надання можливості здійснити відхід від подальшого ре/продукування бідності [6].

Якщо розглянути особистість як створювача та витрачальника (продукувача і споживача) власного ресурсу по виробленню певного стилю життя, а не як лише споживача того ресурсу, котрий надано, що вже є наявним, то це уможливить досліджувати повсякдення не як стале утворення, а саме як процес становлення нового, ще не існуючого стилю життя.

Однак, варто пам'ятати, що наслідки самовизначення особистості у сфері освіти співвіднесено із тим, що наразі розуміється і приймається пересічною особою як подолання бідності, відтак, бідність як стиль життя є похідним продуктом від наявної можливості розпоряджатися ресурсами.

Задля розробляння критеріального визначення зрушень у подоланні бідності, перебування особистості у сфері освіти розглянуте як подія, котра у досліджуваній площині, наділена властивостями тимчасовості, тобто, не є постійним компонентом життя особистості; до того ж така подія не є однаковою для всіх і кожного, з неодмінним змістом, перебігом, ознаками.

Отже, самовизначення у сфері освіти: по-перше, виникає – зникає; по-друге, не одиничне, а множинне у своїх проявах. Далі. Освіта не розглядається як самостійний феномен, а лише у контексті подолання бідності як стилю життя. Відтак, допущено свідоме переакцентування із дослідження освіти як самодостатніх за своєю значущістю обставин життя особистості на її, так би мовити, прикладне значення – як засіб подолання бідності.

Позитивними зрушеннями у подоланні бідності як стилю життя через самовизначення особистості у сфері освіти визначаємо, насамперед, «повернення» освіти у стиль життя через привернення уваги особистості до її «присутності - відсутності» в ньому. Таке повернення подужує загрозу вже самої не-появи можливості змінити ресурс, відмежування особистості від потенціального ресурсу.

Критеріальне визначення зрушень у подоланні бідності засновано на встановленні того, чи наявна динаміка у вибудовуванні повсякдення. Мова йтиме про інтенсифікацію «присутності» сфери освіти у житті особистості. У контексті подолання бідності як встановлення дистанції між наявними ресурсами, котрі доступні і використані особистістю у ре/продукуванні бідності як стилю життя, та тими, котрі можуть стати доступними та бути використані для вироблення вже іншого стилю життя, не бідності, сама «присутність» виступає необхідною і достатньою умовою для таких змін: стиль бідності – стиль не-бідності.

При цьому «присутність» освіти має бути операціоналізована.

Операціоналізація сфери освіти відбувається через статичний, акціональний і кваліфікативний показники, котрими встановлено, що:

- неодмінними є розмірковування особистості про сенс освіти;
- особистість виступає як суб'єкт навчання;
- особистість несе відповідальність за зміни у власному повсякденні.

Відстеження зрушень набуває формату засвідчених змін, по-перше, і, по-друге, їхнього напрямку.

Освіта має бути осмислена особистістю як специфічна практика, що потребує сформованого способу розмірковування про неї, про сенс долучення до неї і конкретно про свою участь в цій практиці.

Ситуація самовизначення особистості у сфері освіти розуміється нами як множина обставин, котрі проявляються через ставлення особистості до стилю життя.

Самовизначення у сфері освіти розгортається або вибудовується особистістю як пере/облік наявного ресурсу, котрий:

- визначає траєкторію зрушень;
- спроможність їх здійснення;
- умови продуктивного здійснення.

Такий конструкт обставин повсякденного існування важливий для особистості не стільки через те, що унаочнює і переобліковує ресурс (встановлює складники, їхній обсяг, тощо), скільки тому, що відображує чи виражає уявлення особистості про той конструкт, котрий повинен бути.

Подальші розвідки із питань запровадження критеріального визначення зрушень у подоланні бідності особистістю доцільно розгорнути у напрямі розроблення відповідного методичного інструментарію та його апробації.

### Список літератури:

1. Цілі Розвитку Тисячоліття: Україна – 2010. Національна доповідь. – К., 2010. - 107 с.1. Цілі Розвитку Тисячоліття: Україна – 2010. Національна доповідь. – К., 2010. - 107 с.
2. Рыбаков Р.П. Содержание и природа феномена бедности. / Р.П. Рыбаков // Ученые записки РГСУ – М.: РГСУ, 2007. - №3. – С.107-115.
3. Жорнова О.І. Бідність, освіта, особистість: до встановлення площини перетинання / Олена Іллівна Жорнова // Вища освіта України. - № 3 (Додаток 1). – 2011. – Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології". – Том 1. – С. 143-147.

4. Steele G. Understanding economic man: Psychology, rationality and values // The Amer. J. of economics and sociology. – N. 4, 2005. – Vol. 63, # 5. – P. 1021-1055.

5. Жорнова О.І. Бідність та самореалізація особистості: до постановки питання / Олена Іллівна Жорнова // "Усвідомлення культури – запорука відновлення суспільства. Внесок сучасної науки в загальнолюдську культуру", XII міжнар. науково-практичн. конф., 15-16 квітня 2011 р. [Текст]: [Матеріали] / редкол.: Головін В.В. [та ін.]. – Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2011. – С. 109-111.

6. Жорнова О.І. Подолання бідності у процесі самовизначення особистості як соціально-психологічна проблема / Олена Іллівна Жорнова // Тези доповідей УІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Військова освіта та наука: сьогодення та майбутнє» / За заг. ред. Балабіна В.В. – К. : ВІКНУ, 2011. – С. 356-357.

**УДК 316.6**

## **КУЛЬТУРОТВОРЧИСТЬ: ІСТОРІЯ ТЕРМІНУ ТА ЕВОЛЮЦІЯ ПОНЯТТЯ**

**д.пед.н., доц. Жорнова О.І.**

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України

Соціокультурні реалії в наш час постійно оновлюються через те, що глобальна мережа Інтернету створює оптимальні умови для тиражування й поширення в планетарних масштабах соціокультурного досвіду пересічного громадянина. Це стає причиною неконтрольованого розповсюдження новостворених культурних значень, смислів, цінностей без попередньої їх апробації, відбору, шліфування з боку соціокультурного оточення, що призводить до виникнення грандіозної кількості субкультур (як соціально значущих, так і асоціальних), соціокультурних практик (як добродійних, так і небезпечних) і соціальних взаємодій і зв'язків (як корисних і благодійних, так і загрозливих).

Найбільш активно, сміливо і беззастережно конструює нові реальності, як організаційні, так і культурні, віртуальні, студентська молодь.

Ситуацію значно загострюють посилені тенденції глобалізації, що змушує планетарне людство до створення нових правил співіснування, а це тягне за собою складні процеси нівелювання різноманітності в культурі, котра через вищезазначені процеси одночасно урізноманітнюється й стандартизується.

Насиченість культурою й творчістю, традицією й новацією, споживанням і створенням усіх галузей життєдіяльності робить їх найважливішим фактором соціального розвитку і, одночасно, показником та якісною характеристикою суспільного життя. Від урівноваження практик культуроспоживання і культуротворчості залежить стабільність розвитку й функціонування суспільства. Науковцями висловлено думку, що порушення рівноваги між відтворенням традиції та творенням новації, як практиками культуроспоживання і культуротворчості, стає потужним поштовхом до виникнення тоталітарних режимів (С. Іванов, В. Бадяк та ін.) [1; 2]. При авторській інтерпретації ідеї культуротворчості ми будемо виходити з

положення про те, що ноосферне мислення, валеософія світогляду, інвайроментальні цінності здатні забезпечити здорові потреби, збільшення й нарощення духовних сил, спричинити повагу до всього живого на Землі [3-6].

Отже, сутністю нової реальності є неконтрольований вплив будь-кого на її формування й розгортання сценаріїв майбутнього через залучення до цієї діяльності пересічного індивіда, що й зумовлює участь кожного у планетарному існуванні.

Через це все частіше і творчість як практика зміни попередніх станів існування спільнот, політичних ситуацій, ін., і культура як практика поширення апробованої конфігурації моделей життєдіяльності, яка забезпечує стабільність, підконтрольність, прогнозованість, передбачуваність стають предметом обговорення політиків, громадських діячів, релігійних керівників, інших ключових фігур на світовій арені.

Саме тому культура визнається "новим видом зброї" [7, с.105]. Засвідчуючи, що "культурна перевага є недооціненим аспектом могутності інших країн [8, с.150], гостро ставиться питання про власну. Схожі погляди знаходимо в цілій низці виступів вітчизняних політиків, державних діячів, громадських лідерів. Це стає зрозумілим, якщо взяти до уваги, що "... ніщо так не дестабілізує політичну й економічну рівновагу, як обмеження або скорочення творчого символічного простору"; "політична влада у своєму ставленні до нього (*творчого символічного простору* – О.Ж.) завжди зазнає подвійного ризику: для неї небезпечний як його надлишок, так і обмеженість. З одного боку, творчість непередбачена і тому містить у собі якусь загрозу, з другого – сама завдяки цьому вона соціально затребувана" [9, с.29].

Осмилення і культури, і творчості як способів розгортання альтернативних варіантів майбутнього надає інших інтерпретацій і спільноті, в якій зреалізовує творчі прояви індивід. Соціокультурний розвиток прямо пов'язують із співвідношенням традицій і новацій [10].

Якщо індивіду створено умови для пошуку нових способів самореалізації, то ті, хто причетний до цього, є допоміжними суб'єктами творчості, а результати її – створення нових культурних значень, смислів, цінностей – це колективний продукт. Такий контекст ще більше загострює проблему, бо спільні дії громадян реорганізують суспільство, трансформують суспільні відносини, спричиняють нові соціальні інститути і рухи.

Релігія, мистецтво, суспільна мораль, котрі відчують сильний неконтрольований вплив пересічного індивіда на своєму розвитку і функціонуванні, висувають у своїй площині різні вимоги щодо створення нового, які є власне сукупністю правил оновлення традиції через новацію.

Так, наприклад, релігія як ґрунт використовує догми, умовою висуває віру, а контакт між суб'єктом і соціокультурною цілісністю, як споживачем результатів творчості, робить пасивним.

Мистецтво, навпаки, вибирає за основу право на побудову власного світу, за умову йому слугує естетичне ставлення до дійсності, а контакт між суб'єктом і соціокультурною цілісністю набуває в площині мислення художніми образами трансформаційної активності.

Що ж до моралі, то вона фундаментується неписаними правилами, за умови передбачає виключно норму і комплекс традицій.

Між тим і релігія, і мистецтво, і мораль також розуміють необхідність оновлення правил, які б включили і послаблення вимог (мова йде про релігію) і стримування особистості в її прагненні самовираження в будь-який спосіб (щодо мистецтва). Так, в першому випадку пропонують активні діалоги з представниками різних конфесій, філософами, діячами культури (Аджорнаменто), в другому – реалізацію свободи створення й інтерпретацій в річищі певних обмежень і опору, а в третьому – можливості відхилити новацію або надати їй статусу "поза законом" – «не по-людськи».

Усвідомлення суспільством, що перетворення внаслідок змін здатні вийти з-під контролю і порушити порядок, набуває ознак глобальності, а інтегративна ознака індивіда "надійність" – універсальності. Все більше процес створення нового, який підтримує в суспільстві рівновагу і соціокультурний баланс, визнається свідомим прагненням стабільності і порозуміння, забезпеченням безпеки і осмислюється як позитивний, див., наприклад [11].

Розуміння того, що це обмежує індивіда у вільному прояві свого потенціалу на всіх рівнях, хоча й сприяє стабільності у суспільстві, виливається в пошуки альтернативних засобів стримування й противаг, а перевинайдення процесу і процедури управління культурою й творчістю названо найбільшим викликом на тиск з боку зовнішніх сил (R. J. Welfare).

В зазначеному контексті особливо важливе значення для суспільства й людства має *потенціал культуротворчості* кожного пересічного громадянина, якщо під ним розуміти енергію й силу індивіда в поєднанні з сукупністю усіх наявних у нього можливостей, засобів і способів впливати на мотиви діяльності інших, створювати культурні значення, особистісні смисли, корегувати суспільні цінності, норми, правила.

Актуальність дослідницької проблеми полягає в тому, що все більш явними виступають суперечності соціальної реальності, котра вже поійменована як «нова реальність нової епохи». Вони зосереджені між такими реаліями, як: копірайт і копілефт; соціальні мережі й усамітнення; вільний доступ до інформації і інформація як бізнес-процес.

Аналіз соціальних практик показав, що сьогодні приділено значну увагу розв'язанню завдань, які впливають із зазначеної проблеми, в засіб розробки нормативно-інструктивних документів для регламентації вкрай суперечливих тенденцій, упровадження факультативних і елективних курсів для всіх бажаючих обійняти нові технології спілкування, окремих лекційно-практичних занять для школярів, студентів для оволодіння незвичними навичками існування в нестабільній реальності. Але при цьому штучно перебільшується значення індивідуальних або колективних потреб.

Необхідність зняття окреслених вище суперечностей за відсутності фундаментальних досліджень із використання ідеї культуротворчості в соціальній психології й зумовили це дослідження.

**Мета:** через еволюцію поняття *культуротворчість* та історію становлення його як терміну вказати на шляхи несуперечливої інтеграції ідеї культуротворчості в соціальну психологію.

**Завдання:**

- розібрати витoki поняття *культуротворчість* (побутового й наукового);
- розглянути початки терміну в лексичних системах філософії, психології, педагогіки;
- визначити змістову площину входження поняття *культуротворчість* у соціальну психологію.

Походження слова *культуротворчість* підлягає всім відомим нам словоутворювальним, граматичним і фонетичним правилам. Воно утворене через злиття таких слів загальнонародної мови, як *культура* й *творчість*. В ньому цілком відсутні іншомовні запозичення. Проте, як ми думаємо, україномовне слово постає калькою російськомовного слова *культуротворчество* (рос.). Можемо констатувати його інтернаціоналістичність у межах Білорусії, Росії, України.

На даному етапі дослідження однозначність цього слова для української мови й мов інших груп, а також між різними термінами різних мов для позначення схожих явищ нами виявлена, але не осмислена повною мірою. Це стане предметом обговорення інших публікацій.

Слово *культуротворчість* як складник загальної лексики є і багатозначним, і емоційно забарвленим. Його застосовують для позначення діяльності, котра сполучена з появою нових не ризикованих, соціально значущих культурних значень, смислів або артефактів. В подібному амплуа воно збігається за змістом із низкою інших слів, а саме: *культурна діяльність*, *творчість у культурі*, *культуротворення* та ін.

Його виникнення, за результатами наших умовиводів, є закономірним позначенням тієї частини наслідків творчої діяльності, котра не завдає жодної загрози соціокультурній цілісності, оскільки творчість породжує не тільки і виключно позитивні наслідки, але й призводить до соціальних конфліктів на особистісному, груповому, колективному, суспільному і планетарному рівнях. Додамо, що наприкінці тисячоліття причинами збільшення негативних наслідків творчої діяльності визнали процеси формування єдиного світового ринку професійних послуг, котрі через міграцію, мультикультурність, багатоконфесійність, ін. загострили суперечності глобального світу.

Як прикметник слово "*культуротворчий*" використовують у значенні "здатний до продукування (культури)", «здатний до творчої діяльності». В отакому контексті його вжито в словосполученнях: *культуротворча активність*, *культуротворчі сили*, *культуротворча місія*.

Як *побутове поняття* *культуротворчість* широко не вживають, але якщо проаналізувати публіцистичні й релігійні тексти, виступи політиків, діячів культури, де воно вжито не поодинокі, то його зміст можна розкрити через співвідношення традиції і новації, практик споживання і створення, де питома вага нового й позначена як *культуротворчість*.

Побутове поняття культуротворчості є виключно похвальною характеристикою явища / суб'єкта, тому воно завжди забарвлене позитивними емоціями.

Як *наукове поняття* *культуротворчість* постає, як ми встановили, фактом теоретичного узагальнення категорій *культура*, *творчість*, *розвиток*, їхнього сприйняття науковцями й осмислення їх взаємозалежностей і взаємовпливів. В своїй орієнтації на традицію і новацію, соціокультурну норму і створення нових

індивідуальних норм, групову свідомість і індивідуальну свідомість, спільну чи індивідуальну діяльність, задоволення власних чи колективних потреб, колективність шліфування зразка та індивідуальне його створення в діяльності, культура й творчість є протилежними. Традиція і новація, їх співвідношення, взаємопроникнення, взаємообумовленість породжують різні соціальні і дослідницькі проблеми. Поняттям культуротворчість знімають ці проблеми через встановлення своєрідної «золотої середини» / умовної спільної конвенції між соціокультурною цілісністю й індивідом.

Із початку свого існування *термін* культуротворчість входить в лексичну систему філософії. В її рамках цей термін не заснований як ідеальний, тобто він не однозначний, не систематичний, не є стилістично нейтральним, він позитивно забарвлений. При тому в лексичній системі філософії він закріплений через посередництво більшою мірою термінологічної системи філософії культури.

Термін культуротворчість в Україні є поширеним для кількох наукових філософських шкіл, зокрема, київської, харківської. Його використовують І. Зязюн, В. Леонтьєва, А. Могильний, В. Річицький, В. Шинкарук та ін. [12-16].

Сучасна філософська думка осмислює суспільні зміни в контексті контрольованих і неконтрольованих реалізацій особистісних потенціалів, заявляє про виникнення Homo sapiens Autocreator (А. Назаретян) [17].

Нами не виявлено переходи терміну в нетермін і навпаки.

Із філософії поняття культуротворчості увійшло в різні термінології несхожих предметних галузей пізнання, тому відчувається його різночитання. При тому, що нинішній етап науки відрізняють намагання суцільної семантичної уніфікації систем термінів наук із перетинами об'єктів досліджень, а тим більше в межах однієї галузі пізнання в різних мовах, то це стає недоліком і потребує термінового доопрацювання.

Значення терміну *в філософії* розкрито через природу, системи, процеси культуротворчості, а також через освіту як її феномен В. Леонтьєвою. Нею сформульовано й таку дефініцію: професійна культуротворчість – це створення культури в рамках професійної діяльності.

Значення терміну *в психології* розкривають такі дефініції: своєрідний етап у розвитку індивіда, коли при наростанні здатності замінити механізм впливу сторонньої особи на механізм самовпливу він зачинає перегляд запропонованих для засвоєння культурних зразків і береться до власної ролі суб'єкта культури й творчості через внесення змін і створення нових культурних значень, смислів і цінностей (Л. Колмогорова, В. Кудрявцев, Г. Уразалієва, А. Майєр, В. Медведєв, Г. Сунгатулліна та ін.). При цьому рушійною силою культуротворчості проступає опозиція наслідуваність – створювальність в русі від канонізованого до продуктивного.

Моделі поведінки, засновані на заборонах і на свободі, інтерпретують як передумови культуротворчості, причому апофатика однозначно протиставлена культуротворчості (А. Зимбулі).

Сутність терміну *в педагогіці* встановлюють такі дефініції: оновлення культурних зразків є не іррегулярним, неперервним процесом, а суб'єкти творчої діяльності – від суспільства в цілому до педагогічного колективу, батьків і учнів

(Є. Кучмаєва та ін.). Культуротворчість репрезентують і як спосіб розвитку суб'єкта в культурі (Є. Бондаревська); і як сенс соціокультурної парадигми освіти – освоєння культуротворчого досвіду людства (Т. Іванова);

Саме в педагогічних дослідженнях культуротворчість постає сутністю нової парадигми (Є. Бондаревська, Є. Бурцева, Т. Іванова, Є. Лаврухіна, І Макарцева, ін.). Культуротворчість введено в навчальні програми як мету освіти.

Всі аспекти запровадження у науковий обіг *поняття* культуротворчості врят із поняттями культури і творчості, а також стрімкого розповсюдження *терміну* культуротворчість через посилення процесу культурологізації освіти, як і багатовекторні напрями еволюції змісту поняття культуротворчості в психолого-педагогічних науках висвітлені в наших роботах [18-20].

Варто зважати на те, що спосіб термінотворення не завжди відображує сутність відповідного феномену, що й помічаємо у випадку із культуротворчістю: пояснення цього феномену через етимологію двох складових терміну – *культури й творчості* – як "*створення культури*" є надто спрощеним, поверховим.

Якщо вживання поняття культуротворчості обумовлено лише прикрашуванням наукового лексикону, то воно апріорі поповнює низку термінів, які межують із метафорами: *космічна освіта, трансцендентальна педагогіка* та ін.

Якщо взяти до уваги значну кількість понять, що характеризують пошуки нової методології на ґрунті ідей постмодерну, ноосфери, ін. і виказують їхній релятивізм, нестрогість, то витлумачення його можна окреслити багатоманітністю проявів того ж самого – обмеженням перетворювальної активності індивіда з боку спільноти та самодетермінацією з боку індивіда.

Отже, понятійний зміст терміну культуротворчість повною мірою не усталений, строго науково не розкритий, і тому цей процес був продовжений у наших дослідженнях.

Основна проблема недостатнього осмислення культуротворчості соціальною психологією, на наш погляд, полягає у відносній тривалості вживання поняття культуротворчості при поодиноких, розпорошених у філософських, культурологічних, антропологічних, мистецтвознавчих і психолого-педагогічних науках методологічних засадах, на ґрунті яких визначають її природу.

Думаємо, що найсуттєвішою відміною культуротворчості від творчості є те, що концептуальні уявлення про творчість, розвиток творчих здібностей, творчий потенціал розвивались у межах загальних уявлень про суспільний прогрес як наслідок цих процесів. В сучасному психолого-педагогічному плані творчість – це, в узагальненому вигляді, довершення процесу особистісного розвитку, граничний етап особистісної зрілості як вправності на професійному поприщі.

За отакого її витлумачення відмова від правил не постає як моральна проблема, коли виникає значущий продукт, а ***якщо в результаті відмови від правил потрібний продукт не виникає, то це вивченню не підлягає і наукою не обговорюється.***

Наукове поняття культуротворчості як факт нашої наукової концепції визначає багатовимірний феномен, що існує в нерозривності індивіда і спільноти. Причиною же нашого рішучого неприйняття ідеї «квазітворчості» як виготовлення суб'єктивно значливого нового продукту є штучне перебільшення її оцінки як домінанти за

рахунок культури, чим свідомо чи не свідомо, але засновують розбалансування систем «Культура-Творчість», «Традиція-Новація», «Споживання-Створення» й закономірно програмують соціальні, економічні, політичні, культурні катаклізми як ефекти порушення соціокультурного балансу.

Ідея культуротворчості в нашому розумінні тісно пов'язана зі змінами в станах двох феноменів – культури й творчості.

Ми поняттям культуротворчості схарактеризуємо самотутнє явище, котрому припадає особнє місце в соціальній і науковій реальностях – на умовному перетині культури й творчості. Така принципова автентичність обумовлює інші зміст, мету, завдання, методи дослідження, форми організації як практики, відмінної і від споживання, і від створення.

Через це наголошуємо, що таким підходом засновуємо особний напрям дослідження культуротворчості. Назвемо його, скажімо, *співсуб'єктним* через наявність двох різнофункціональних, але рівнозначних суб'єктів – культури й творчості.

Ми зосереджуємо увагу на таких соціально-психологічних аспектах співсуб'єктності проблеми створення нового продукту й потому збереження / порушення рівноваги в системах «Культура-Творчість», «Традиція-Новація», «Споживання-Створення»:

а) дотримуватись правил і визнати стандарти спільноти – це вбавити власноруч простір для самореалізації, але оберегти соціальну і культурну ідентичності, підтверджуючи їх зайвий раз наданням переваги культурній суб'єктності, через гіпертрофований страх залишитись за межами спільноти;

б) переступити правила й відмовитись від стандартів задля самореалізації – це позбутися ідентичностей, але закласти свої культурні цінності й підняти прерогативи творчої суб'єктності;

в) маніпулювати з правилами – це зреалізувати культуротворчість як час і простір конвенціональних домовленостей заради збереження ідентичностей й соціокультурної рівноваги в спільноті через урівноваження культурної й творчої суб'єктностей як особливої співсуб'єктності.

В подальших публікаціях буде репрезентоване виявлене нами значення слова *культуротворчість* для української мови й мов інших груп, а також між різними термінами різних мов для позначення схожих явищ.

#### Список літератури:

1. Иванов С. Г. Архитектура в культуротворчестве тоталитаризма: философско-эстетический анализ / С. Г. Иванов. – К. : Стило, 2001. – 168 с.
2. Бадяк В. П. Тоталитаризм і творчий процес / В. П. Бадяк. – Львів, 1995. – 100 с.
3. Жорнова О. Культуротворчість як проблема "хорошого" суспільства / Ольга Жорнова. – Державна етнонаціональна політика: правовий та культурологічний аспекти в умовах Півдня України. Зб. наук. праць УІ Всеукраїнської наук.-практ. конф. 6-8 жовтня 2005 року / Під заг. ред. М.В. Дедкова. – Запоріжжя : Облдержадміністрація, ЗНТУ, 2005. – С. 138 – 142.
4. Жорнова О. Культуротворчість: ноовійна чи "медитація на користь життя в його найморальніших і безконфліктних іпостасях"? / Ольга Жорнова //

Социальные технологии: Актуальные проблемы теории и практики. Междунар. межвузовский сборник науч. работ. – КНУ им. Т. Шевченко, Моск. социальный гос. ун-т, ОНУ И.И. Мечникова, Гуманитарный ун-т "Запорожский институт государственного и муниципального управления", Академия наук социальных технологий и местного самоуправления; редкол.: Скидин О.Л. (главный ред.) и др. – Запорожье: Издательство ГУ "ЗИГМУ", 2006. – Вып. 29. – С.129-137.

5. Жорнова О. Культуротворчість і державотворення: глобальний соціокультурний проект чи самовираження політичного лідера / Ольга Жорнова // XXI століття: альтернативні моделі розвитку суспільства. Третя світова теорія. Матеріали четвертої міжнародної науково-теоретичної конференції, 26-27 травня 2005 р. М.Київ. Ч.1./Ред.: Г.П.Балабанова. – К.: Фенікс, 2004. – С. 26-28.

6. Жорнова О. Культуротворчість як інструмент цивілізаційного розвитку / Ольга Жорнова. – X міжнар. науково-практичн. конф. "Усвідомлення культури – запорука відновлення суспільства. Внесок сучасної науки в загальнолюдську культуру", 17-18 квітня 2009 р. [Текст]: [Матеріали] / редкол.: Головін В.В. [та ін.]. – Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2009. – С. 90-93.

7. Бжезинский З. Великая шахматная доска / Збигнев Бжезинский. – М. : Международные отношения, 1998. – 256 с.

8. Лисичкин В., Шелепин Л. Третья мировая информационно-психологическая война / В. Лисичкин, Л. Шелепин. – М. : Экслео – Пресс, 2003. – 448 с.

9. Річицький В. Відкритість інформації як універсальна вимога / В. Річицький // Вісник Нац. АН Укр. – 2003. – № 9. – С. 26-45.

10. Кравчук О. Я. Співвідношення традицій та новацій у соціокультурному розвитку XX століття : Дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / О.Я. Кравчук. – Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. – Л., 1999. – 166 с.

11. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / Упоряд. Литвин В., Андрущенко В., Гуржій А. та ін. – К.: Навч. книга, 2004. Кн. 2: Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуротворення – 672 с.

12. Могильний А. Культура і особистість / А. Могильний. – К. : Вища школа, 2002. – 303 с.

13. Зязюн І. Філософські проєкції освіти й освітні технології / Іван Зязюн // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 4-9.

14. Леонтьева В. Культуротворчість: природа, системи, процеси / Валентина Леонтьева : Автореф. дис... д-ра філос. наук: 09.00.04 / Харківський національний ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х., 2004. – 32 с.

15. Леонтьева В. Архаїчна культуротворчість: спроба постнекласичної інтерпретації / Валентина Леонтьева / Харківський держ. технічний ун-т радіоелектроніки. – Х. : ХДТУРЕ, 2000. – 60с.

16. Шинкарук В. Культура і освіта: світоглядні аспекти / В. Шинкарук // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С.9-15.

17. Назаретян А.П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры. Синергетика исторического процесса. / А.П.Назаретян. – М. : Наследие, 1996. – 184 с.

18. Жорнова О. І. Теорія і методика формування культури творчості :

Монографія / Ольга Іллівна Жорнова. – Запоріжжя : Дике поле, 2006. – 416 с.

19. Жорнова О. Культуротворча парадигма освіти: проблеми і можливості для реалізації наступності різних освітніх ступенів / Ольга Жорнова // Вісник КНУКіМ : Зб. наук. пр. – К. : КНУКіМ, 2009. – Вип. 20. – С. 26–32.

20. Жорнова О. Ідея культуротворчості в професійній освіті та її реалізація в підготовці вчителя / Ольга Жорнова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : збірник наукових праць / Ред. кол.: Н.В. Гузій (відп. ред.). – Вип. 17 (27). – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – С. 16-22.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ КОНФЛИКТОВ

**Олимов Л.Я.**

Соискатель кафедры психологии и социологии БГУ

Конфликты - неотъемлемая составляющая функционирования любой современной организации. И любой конфликт может выполнять как положительные, так и отрицательные функции. Хотя часто говорят, что определенный уровень конфликта может быть функциональным, большинство рекомендации по организационным конфликтам преимущественно опирается на методы его разрешения, редукции или минимизации. Но конфликт не обязательно должен устраняться вовсе, скорее, им нужно эффективно управлять.

Организационный конфликт — это интерактивное состояние, проявляемое в разногласиях, различиях или несовместимостях между индивидами и группами. Это процесс развития и разрешения противоречивости взаимодействий и взаимоотношений членов организации в контексте организационного функционирования.

Причинами конфликтов на внутригрупповом уровне могут быть; стиль руководства, групповые цели и нормы, организация труда, системы групповой коммуникации, структурные параметры и условия труда, ролевые неопределенности, личностные особенности и интересы членов группы и т.д. Наиболее частыми причинами конфликтов на межгрупповом уровне являются: взаимозависимость производственных задач и целей; неопределенность или противоречивость норм и критериев оценки различных видов труда; неодинаковые условия труда, оплаты, перспектив роста, социальных благ; конкуренция за ресурсы и фонды; различия в профессиональной подготовке, ценностях, образовании, стилях общения, социальном статусе членов разных групп; несовершенство межгрупповых каналов коммуникации; функционально-ролевые неопределенности.

Большинство людей рассматривают конфликт преимущественно как дисфункциональное явление. Это представление о конфликте имеет два аспекта: во-первых, что конфликт — это фиксация чего-то неправильного, плохого, ненормального; во-вторых, что конфликт создает большие деструктивные последствия.

Элементы, которые вносят вклад в деструктивное развитие и представление конфликта, таковы (М. Дойч, 1973; М. Фолгер и др., 1993).

1. Процессы конкуренции. Стороны конкурируют друг с другом, так как считают, что их цели не совпадают, противоречивы, и что их нельзя достичь одновременно. Однако, нередко в действительности цели не находятся в оппозиции, и сторонам необязательно конкурировать. Кроме того, процессы конкурентного взаимодействия имеют собственные побочные эффекты, так что конфликт, вызвавший конкуренцию, также может вести к дальнейшей эскалации.

2. Искажение восприятий и пристрастия. При интенсификации конфликта восприятие окружающей среды искажается. Люди имеют склонность рассматривать окружающий мир в соответствии со своими перспективами на развитие конфликта. Следовательно, они склонны интерпретировать людей и события как находящиеся либо на их стороне (за них), либо на другой стороне (против них). Кроме того, мышление имеет тенденцию становиться стереотипным и пристрастным - участники конфликта одобряют людей и события, которые подтверждают их позицию и отвергают тех, которые, как они подозревают, выступают против их позиции.

3. Эмоциональность. Конфликты имеют тенденцию быть эмоционально нагруженными с отрицательным знаком, поскольку стороны начинают переживать беспокойство, раздражение, досаду, гнев или фрустрацию. Эмоции имеют тенденцию доминировать над разумом, мышлением, и стороны при эскалации конфликта могут становиться более эмоциональными и раздраженными.

4. Уменьшение коммуникаций. Коммуникация между сторонами ухудшается, идет на убыль. Стороны перестают взаимодействовать с теми, кто с ними не согласен, и больше взаимодействуют с теми, кто выражает согласие. И то взаимодействие, общение между конфликтующими сторонами, которое действительно происходит, как правило, состоит в попытках нанести поражение, принизить, разоблачить, развенчать позиции другой стороны или придать дополнительный вес своим аргументам.

5. Ухудшение понимания основного вопроса конфликта. Центральные вопросы спора становятся менее ясными и расплывчатыми. Возникают обобщения, и начинают выдвигаться новые спорные вопросы, поскольку эскалация конфликта, как водоворот, втягивает в себя как другие спорные вопросы, так и «невинных» посторонних. Стороны конфликта перестают отдавать себе отчет в том, как возник конфликт, в чем он реально состоит, или что могло бы разрешить его.

6. Жесткие предпочтения (зацикливание на позициях). Участники становятся заложниками своих позиций. Получая вызовы другой стороны, они начинают более жестко придерживаться своей точки зрения и быть менее уступчивыми, т. к. опасаются потерять свое лицо и выглядеть глупо. Процессы мышления становятся более ригидными и упрощенными (феномен «черно-белой» мышления, «или-или»).

7. Преувеличение различий, минимизация сходства. Поскольку стороны становятся заложниками своих позиций, они склонны рассматривать друг друга и свои позиции как целиком противоположные, тогда как в действительности этого может и не быть. Все факторы, которые их разделяют, начинают преувеличиваться и выдвигаться на первое место, тогда как их сходство и общность начинают недооцениваться и преуменьшаться. Как следствие, они начинают концентрировать

все усилия на том, чтобы победить в конфликте за счет другой стороны, не стремятся отыскать общую почву для разрешения спора. Так формируется образ коварного врага, которого надо победить любой ценой.

8. Эскалация конфликта. Отмеченные выше процессы ведут к дегуманизации другой стороны и стремлению усиливать давление друг на друга, еще жестче заявляя свои позиции, увеличивая ресурсы для достижения победы, усиливая упорство отстоять себя под давлением другой стороны. Каждая сторона уверена, что, увеличивая давление (ресурсы, стойкость, упорство, энергию и т. п.), она сможет заставить другую сторону капитулировать, сдаться. Однако эскалация уровня конфликта ведет лишь к его еще большей интенсификации до того, что стороны теряют сачу способность взаимодействовать друг с другом или разрешить спорный вопрос.

Отмеченные выше процессы обычно связываются с представлениями о конфликте вообще. Однако это характеристики только деструктивного конфликта. Фактически, как подчеркивается многими исследователями (например, М. Дойч (1973), Д. Тойсворд (1988)), конфликт может быть и продуктивным, или функциональным.

Современное представление о конфликте таково, что он не просто деструктивен или продуктивен, но одновременно содержит в себе оба аспекта (возможности). И цель состоит не в том, чтобы избегать конфликта, подавлять, устранять его, а научиться управлять им так, чтобы деструктивные элементы держать под контролем, а конструктивные вводить и использовать для эффективного разрешения или урегулирования конфликта.

УДК 002:004.056

## **ТРАНСФОРМАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА И ПОИСК ПУТЕЙ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ**

**к.п.н., доцент Анохин С.М.**

Заведующий кафедрой ОТД Стерлитамакский филиал  
Башкирского государственного университета, Россия

Трансформация информационно-коммуникационного пространства в конце XX – начале XXI сопровождается значительным повышением роли информации в современном мире, изменением форм и методов ее распространения, потребления и обмена, увеличением объемов информации.

Сфера коммуникаций чрезвычайно изменилась и усложнилась, что первоначально было связано с появлением телевидения, но сейчас главная роль принадлежит глобальным информационно-коммуникационным сетям. Анализируя эти изменения, Ж.Т. Тощенко отмечает, что с появлением Интернета мир общения людей заметно меняется на всех уровнях: от глобального до индивидуального, от экономического до духовного, от организованного до стихийного. Это проявляется в самых различных аспектах коммуникации:

– увеличивается количество субъектов коммуникаций, которые производят, распространяют и потребляют информацию, среди них политические партии и движения, экономические акторы, социальные группы, инициаторы сдвигов в области духовной жизни и культуры. В настоящее время агентами коммуникационной связи становятся группы, объединения, добровольные организации, которых не знала предшествующая жизнь общества;

– наблюдается усложнение средств и приемов коммуникационного воздействия;

– изменяется механизм реализации коммуникационных связей. Наряду с традиционными каналами связи увеличивается значение виртуальных каналов, которые приводят к неожиданным и не всегда положительным результатам с точки зрения общественных потребностей, нравственного здоровья людей;

– в межличностное общение людей мощно включились различные формы связи и новые форматы общения;

– актуализируются проблемы деформации мира коммуникаций, когда достижения человеческой мысли используются в интересах отдельных своекорыстных групп. Общественным сознанием открыто манипулируют, пропагандируют низкопробные вкусы, насилие, гламурный гедонизм, ущербные наклонности бандитов, половых извращенцев [3].

Результаты влияния этих процессов на здоровье ребенка, в том числе на его духовную жизнь, нравственность, непредсказуемы. С одной стороны, постоянно увеличиваются возможности для творческой и интересной жизни, саморазвития, с другой информационные потоки так огромны, что ребенок не всегда успевает обработать и запомнить даже полезную информацию. Дети и подростки могут легко найти или создать уникальную среду для виртуального общения и так же легко стать жертвами манипуляторов, подвергаться разного рода насилию. Информационные перегрузки приводят многих людей, в том числе и несовершеннолетних, к стрессам, депрессиям.

В совокупности все это вызывает необходимость обеспечения информационно-психологической безопасности личности. Поскольку дети наименее всего способны избегать рисков, важно не только обеспечить для них защиту со стороны взрослых, но и научить жить в современном мире, самостоятельно заботиться о собственной безопасности.

В России понимание роли информационно-психологической безопасности учащихся только начинает формироваться, более всего данной проблемой озабочены специалисты, принимающие решения на государственном уровне. Это касается вопросов создания нормативно-правовой базы, разработки стратегических вопросов, некоторых инициатив и предложений.

Повышение внимания к информационно-психологической безопасности детей во многом произошло благодаря принятию Федерального Закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29 декабря 2010г., который должен был вступить в силу 1 сентября 2012 г. [4]. В этом году был подготовлен и утвержден Федеральный Закон № 139-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию" и отдельные законодательные акты Российской Федерации»

[5]. Данный Закон направлен на совершенствование механизма, обеспечивающего защиту детей от информации, способной причинить вред их здоровью. Непростой задачей, которая вряд ли будет решена в 2012 году, станет создание единой автоматизированной системы «Единый реестр доменных имён, универсальных указателей страниц сайтов в сети "Интернет" и сетевых адресов, позволяющих идентифицировать сайты в сети "Интернет", содержащие информацию, распространение которой в Российской Федерации запрещено». Остается надеяться, что вся эта работа будет сделана в ближайшее время.

1 сентября 2011 г. по инициативе Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка П.А. Астахова в школах впервые был проведен День медиа-безопасности [1].

В российских общеобразовательных учреждениях до сих пор уделяется незначительное внимание информационно-психологической безопасности учащихся, сложно найти специалистов, подготовленных для решения задач подобного рода (хотя магистерские программы и курсы повышения квалификации по данному профилю уже апробированы на практике, например, они существуют в Московском городском психолого-педагогическом университете).

На практике невозможно применить формализованные методики изучения уровня безопасности образовательного учреждения, технологии работы с учениками и учащимися, направленные на обеспечение информационно-психологической безопасности, они только проходят экспериментальную апробацию в общеобразовательных учреждениях г. Москвы и г. Санкт-Петербурга.

Что же касается родителей учащихся, то они знают об угрозах безопасности, но сами крайне редко могут что-то предпринять.

Какие пути решения проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности детей уже наметились в России?

Специализированные организации, занимающиеся вопросами безопасности, предлагают свои советы и конкретную психологическую и информационную помощь. Многие компании IT-сектора самостоятельно вырабатывают рекомендации по безопасной работе в Интернете, предназначенные как для взрослых, так и специально для детей. В России созданы проблемные лаборатории, кафедры, факультеты, издаются специализированные научные журналы, защищаются диссертации, посвященные различным аспектам информационно-психологической безопасности.

На наш взгляд, наиболее значимые решения стратегического и тактического характера были предложены участниками Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, проведенной Московским городским психолого-педагогическим университетом при поддержке Департамента образования города Москвы 16-17 ноября 2011 года по теме «Психологические проблемы безопасности в образовании».

Участники конференции предложили:

- разработать, поддерживать и развивать систему информационного обмена между участниками, расширять сферу взаимодействия специалистов в данной области;

- развивать сетевое коммуникативное пространство, основываясь на базе

технологии самоорганизующегося сетевого сообщества.

- консолидировать усилия ученых и практиков (психологов, социологов, педагогов, практиков образования) по разработке научного, научно-методического и учебно-методического обеспечения снижения рисков и угроз безопасности субъектов образования с учетом их возрастных особенностей и типа образовательного учреждения;

- провести комплексный анализ и усовершенствовать схемы оказания психологической помощи, профилактики и предупреждения насилия и жестокого обращения в отношении детей и подростков;

- развивать междисциплинарный подход в предотвращение насилия в образовательной среде;

- способствовать повышению качества психологических услуг, предоставляемых детям, родителям, педагогам и другим специалистам средствами телефонного консультирования, для чего создать межведомственные рабочие группы по координации их деятельности при исполнительных органах власти;

- способствовать созданию сети ресурсных центров в федеральных округах РФ, способных обеспечить научно-методическое и организационное сопровождение деятельности Детских телефонов доверия;

- осуществлять в различных по виду и типу образовательных учреждениях процедуры мониторинга и гуманитарной экспертизы образовательной среды, что позволит своевременно и оперативно выявлять риски и угрозы психологической безопасности среды учреждения;

- привлекать к созданию и поддержанию комфортной и психологически безопасной образовательной среды учреждения родителей, представителей общественности, школьного ученического самоуправления, различные институты широкой социальной среды и гражданского общества [2].

Так как проблема информационно-психологической безопасности личности носит междисциплинарный характер, поиск путей ее решения наиболее полноценно можно осуществить в рамках совместных исследований. В настоящее время большая часть исследователей мало взаимодействует друг с другом, чаще всего лишь знакомит с результатами проделанной работы. Защитой детей в Российской Федерации занимаются девятнадцать федеральных ведомств и поэтому часто те или иные аспекты жизнедеятельности школьников остаются без должного внимания [2].

Таким образом, актуальность проблемы информационно-психологической безопасности детей обусловлена трансформацией информационно-коммуникационного пространства в конце XX – начале XXI. Максимальное обеспечение безопасности школьников в данной сфере возможно при взаимодействии государства, общества, семьи и при непосредственном участии самого учащегося в процессе регуляции своей жизнедеятельности и обеспечении собственной безопасности. Поиск путей решения проблемы информационно-психологической безопасности необходимо осуществлять в рамках серьезных междисциплинарных исследований и экспериментальной работы на государственном уровне. Тем не менее, в арсенале педагогов, психологов и родителей учащихся уже сейчас имеется немало возможностей для обеспечения безопасности учащихся. Серьезную помощь окажут рекомендации и консультации

специалистов, которые доступны для каждого благодаря современным средствам поиска информации и средствам коммуникации.

### Список литературы:

1. 1 сентября – первый всероссийский День медиабезопасности // Пресс-служба МОО «Информация для всех». Сообщение для СМИ от 31 августа 2011 г. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ifar.ru/pr/2011/110831a.htm>.
2. Конференция «Психологические проблемы безопасности в образовании». // Официальный сайт Московского городского психолого-педагогического университета [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://mgppu.ru/science/KIPNIR/konferencii\\_mgppu2011/16-17.11.11/otchet.php](http://mgppu.ru/science/KIPNIR/konferencii_mgppu2011/16-17.11.11/otchet.php).
3. Тощенко Ж.Т. К читателю // Интеллигенция в мире современных коммуникаций: Сб. статей / РГГУ. Социологический факультет. Центр социологических исследований; Под общей редакцией Ж.Т. Тощенко. Редколлегия М.Б. Буланова, М.С. Цапко, Д.Ж. Кондов, А.Б. Росляков, Н.М. Великая, И.О. Шевченко. Сост.: Р.И. Анисимов. М.: РГГУ, 2009. С. 9-10.
4. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» // Российская газета. Федеральный выпуск № 5376. 31 декабря 2010 г.
5. Федеральный закон Российской Федерации от 28 июля 2012 г. № 139-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию" и отдельные законодательные акты Российской Федерации» // Российская газета. Федеральный выпуск № 5845. – 30 июля 2012 г.

УДК 378.015.31:17.022.1:005.336.5

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

к. пед. н., доц. Волкова В.А.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку професійної освіти передбачає посилення професійно-етичної виховної спрямованості. Система вищої освіти покликана не лише сприяти студентові в процесі придбання професійних знань, умінь, навиків, а також допомогти молодій людині „знайти себе“, вибрати і збудувати власний світ особистісних і професійних цінностей, опанувати творчі способи вирішення наукових і життєвих проблем.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У педагогіці накопичений достатній потенціал для вирішення наукових і практичних завдань, пов'язаних з проблемою формування професійно-етичної культури фахівця. У ряді досліджень (О.В. Бондаревська, І.А. Зимня, В.О. Сластьонін і ін.) обґрунтовується сутність професійно-виховуючої етичної взаємодії в системі „викладач – студент“. У роботах В.Г. Бочарової, Р.Г. Гурової розглянуті протиріччя соціальної дійсності, що визначають негативні явища серед молоді, нестабільність її соціально-економічного положення і бажання успішно адаптуватися в новому соціумі. У дослідженнях

В.Г. Бочарової, І.Ф. Ісаєва, А. В. Мудрика, В. О. Сластьоніна, О. І. Холостової і ін. проаналізовані деякі аспекти професійної підготовки і, зокрема, формування професійної культури соціального педагога.

Професійна культура педагога вивчається науковцями з різних позицій. Зокрема В. А. Кан-Калик акцентує увагу на тому, що в самій природі педагогічної творчості лежить нерозривна єдність етичних і професійних початків, від міри якої залежить успіх педагогічної творчості.

Окремі аспекти феномену культури, зокрема, професійної культури педагогів, студентів педагогічних університетів розглядають Г. С. Бурая, Л. Г. Коваль, І. Д. Зверєва, Л. І. Міщик, А. В. Мудрик, А. Й. Капська.

**Метою** статті є визначення психолого-педагогічних умов, сприяючих ефективності формування професійно-етичної культури студентів ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Однією з найважливіших складових професійної соціалізації сучасних студентів, майбутніх фахівців, є формування професійної культури, яку можна характеризувати як вираження зрілості і розвиненості всієї системи соціально значимих особистісних якостей, що продуктивно реалізовується в професійній діяльності. У професійній культурі фахівця знаходить своє вираження не лише зв'язок і взаємодія суспільства, особистості і професії, а й вся його індивідуальна культура. Таким чином, професійну культуру можна визначити як сукупність світоглядних і спеціальних знань, якостей, умінь, навиків, відчуттів, ціннісних орієнтацій особистості, які виявляються в її предметно-трудовій діяльності і забезпечують її вищу ефективність.

Професійна культура – складний життєздатний організм, складна багатоаспектна цілісність. Будь-яка активно функціонуюча система вимагає постійного енергетичного підживлення. У соціально-педагогічній роботі це має особливу значущість, оскільки на перший план тут виходять психо-емоційні інгредієнти, а людське спілкування виступає як основа професійної діяльності. Для соціального педагога таке підживлення бачиться перш за все в постійному самовдосконаленні як фахівця, в переосмисленні наявних знань, розширенню і поглибленню соціально-педагогічного досвіду, нарощуванні арсеналу актуальних методів і методик.

Діяльність соціального педагога спрямована на зміну тих обставин в житті людини, які характеризуються проблемами здоров'я, здібностями, звичками, характером, взаєминами, відсутністю чого-небудь, залежністю від чого-небудь, потребою в чому-небудь.

Нерідко йому доводиться удаватися навіть втручатися в бажання або свободу підопічних, аби обмежити їх псевдоблагі устремління, саморуйнівні дії. Йдеться про зусилля соціального педагога по захисту своїх підопічних від них самих, коли в результаті збоченого сприйняття ними дійсності або неадекватних рішень створюється загроза їх благополуччю. І якщо в якихось складних, екстремальних ситуаціях представники більшості професій зосереджуються лише на якомусь вимірі людської особистості (вчителі займаються інтелектуальним розвитком, психологи – емоційно-психічними процесами і тому подібне), то робота соціального педагога, соціального працівника спрямована на людину цілісно – її біологічний,

психологічний, соціальний і душевний стан.

Більш того, йому не лише доводиться діяти самому, а й виступати посередником і координатором взаємин і взаємодій клієнта з представниками інших вужчих і конкретніших професій: психологами, медиками, вчителями, представниками місцевих адміністрацій, правоохоронних органів і інших, що також вимагає спеціальних підходів, знань, умінь, навиків, досвіду, авторитету.

Впродовж всієї діяльності соціального педагога повинні здійснюватися його особистісна і виробнича саморегуляція з врахуванням можливих змін соціального середовища.

Соціальний педагог повинен постійно рефлексувати відповідні професійні знання і уміння з позицій відповідності-невідповідності вимогам реального соціокультурного середовища, нагромаджувати, апробувати, закріплювати, селекціонувати новий досвід, прагнучи постійно утримувати себе на „полі“ професійних інновацій.

Висока професійна культура соціального педагога неможлива без повсякденної соціально-педагогічної практики. Відомий філософ Гельвецій писав з цього приводу: „Я продовжую вчитися, моє виховання ще не закінчене. Коли ж воно закінчиться? Коли я не буду здібніший до нього: після моєї смерті. Все моє життя є, власне кажучи, лише одне довге виховання“ [2].

Кожен з етапів професійного становлення фахівця має свої завдання і цілі, і незалежно тому, хто включається в нього – педагог, психолог, соціальний педагог, вони будуть однакові, відрізняються лише методи, техніка, способи їх реалізації.

Перший етап – формування професійних намірів і свідомий вибір професії – пов'язаний з роботою профорієнтації, особливість якої полягає в знайомстві абітурієнтів з ціннісними уявленнями про саму професію, про значущість її для суспільства в сучасних умовах, виявленні особистісних особливостей абітурієнтів і професійної спрямованості як системи емоційно-ціннісних відношень. Тут важлива ефективна робота профорієнтації в школах, в системі довузівської підготовки.

Цей період дуже важливий, адже саме на початковому етапі професійного навчання особливу роль відіграє мотивація вибору професії. Важливо визначити, до чого людина має здібності, чим їй подобається займатися, і якщо вибір зроблений правильно, то завдання наступного періоду стають конкретніші.

Другий етап – засвоєння професійних знань, навиків і умінь – проходить ефективніше за наявності сформованої мотивації до навчання даній професії.

Наступний, третій етап – активне входження в професію – передбачає самостійну професійно-навчальну діяльність студентів, до якої можна віднести як практичну, так і наукову діяльність.

Входження в професію – дуже важливий етап для майбутнього професіонала, оскільки практика показує, наскільки студент володіє необхідними знаннями, уміннями, практика дозволяє звірити свої чекання з реальною професійною діяльністю.

Останній етап – повна реалізація особистості в праці.

Професійне становлення особистості – складний процес, проходячи який, людина долає труднощі, знаходить вихід з кризисних ситуацій вікового і особистісного характеру і тим самим отримує здатність за підтримки зовнішніх і

внутрішніх умов ціннісно змінити самого себе або ціннісно-духовно підтримати іншу людину.

Складовою професійної культури є етична культура, в якій виявляються моральні вимоги до особистості спеціаліста.

Опанування професійної культури завжди супроводжується внутрішніми і зовнішніми змінами особистості, її свідомості і діяльності. Так, щоб забезпечити високий рівень професіоналізму, необхідна культурна основа професійної діяльності, поєднання професійних здібностей, знань, умінь, навиків і досвід при досить високому рівні етичної культури.

У наш час у діловому середовищі багатьох країн велика увага приділяється питанням моралі, дотримання професійної етики стає одним з показників професіоналізму.

Етиці належить особливе місце серед основних чинників, створюючих і організуючих спільну діяльність людей. Нормативні вимоги педагогічної етики професійної діяльності формуються на відповідних положеннях двох складових частин загальної етики – професійної і педагогічної. Професійна етика розглядається як кодекс поведінки, що забезпечує моральний характер тих взаємовідносин між людьми, які виникають в процесі їх професійної діяльності. Її особливістю є тісний зв'язок з діяльністю членів конкретної навчальної групи і нерозривна єдність із загальною теорією моралі. Педагогічною етикою розкривається моральний характер професійної діяльності фахівців сфери освіти, моральні відношення в професійному середовищі, основи педагогічного етикету людей, що професійно займаються навчанням і вихованням.

Етичну культуру розглядають як рису особистості, як стійке особистісне утворення, що характеризується типовими тенденціями поведінки. Етична культура є складовою професійної культури, в ній виявляються моральні вимоги до особистості спеціаліста.

На думку Н. Б. Крилової, етичний чинник (блок „духовна культура, моральне обличчя“) в професійній культурі – це, перш за все, борг, готовність чесно і сумлінно працювати, тверді етичні переконання, відвертість, доброзичливість, уміння працювати з людьми, чуйність, увага і довіра до людей, чесність, принциповість, правдивість, непідкупність, скромність, єдність слова і діла, готовність підпорядкувати особисті інтереси суспільним, самовідданість, оптимізм, вимогливість до себе, порядність, самокритичність, висока культура дискусії, відчуття людської гідності, культурний кругозір, ерудиція, потреба в постійній самоосвіті [5].

У педагогічних дослідженнях І.В. Шарової, Л.М. Шарової і Н.П. Степанової [9; 10; 7] професійно-етична культура розуміється як система професійно-етичних якостей і професійно-етичних цінностей, що стали внутрішніми переконаннями професійно сформованої особистості.

Цілісне розкриття проблеми професійної підготовки педагогів вбачається можливим на основі реалізації гуманістичного підходу, згідно з яким особистість здатна не тільки до орієнтації на загальнолюдські цінності, але й готова до їх реалізації в повсякденній життєдіяльності. Такий підхід вимагає сформованої особистої етичної культури як складової загальної професійної культури

студентської молоді, здатності до прийняття справжніх цінностей, готовності до самореалізації згідно з власними уподобаннями у складних соціокультурних реаліях сьогодення.

У сфері сучасної освіти І. А. Зязюн відзначає наступні тенденції змін: світову тенденцію зміни основної парадигми освіти, світову тенденцію інтеграції і гуманізації освіти (поступ освіти у напрямку інтеграції у світову культуру), демократизацію освіти, повернення до традицій вітчизняної культури [3, с. 9].

На початку ХХІ ст. процеси демократизації і національного ренесансу висувають нові вимоги до проблеми формування особистості, адекватної соціальному прогресу, активізації її інтелектуального і духовно-творчого потенціалу. Виникає необхідність в переорієнтації свідомості особистості на пріоритет загальнолюдських цінностей в підготовці фахівців, у виробленні відповідального відношення молоді до духовних і соціокультурних цінностей, у формуванні її самоцінності, творчості, ініціативи і активності. Новоутворення в свідомості повинні, по-перше, проектуватися, по-друге, освоюватися рефлексія як особистісний життєвий і професійний проект.

Сучасна педагогічна наука з позицій гуманістичного підходу, взявши за методологічну основу ідеї М. О. Бердяєва, М. О. Лосського, П. А. Флоренського, С. Л. Франка, П. Д. Юркевича, бачить головну мету виховання в розвитку цілісної особистості, її суб'єктивних якостей, орієнтованих на свободу вибору, творчість, гуманність, духовність. У дослідженнях Б. Г. Ананьєва, О. В. Бондаревської, Г. Л. Будинайте, В. І. Дряпіки, М. С. Кагана, Т. В. Корнілової, О. М. Леонтьєва, В. С. Лутая, В. С. Мухиної, В. Франкла і ін. людина виступає в єдності своїй природної, соціальної і культурної сутності. Культурна сутність людини є системоутворюючим компонентом її цілісності.

Людина – істота цілісна, – підкреслює О. В. Бондаревська і вважає єдино правильним шляхом виховання „окультурення“ людських потреб: „Між природою і соціумом лежить культура, об'єднуюча їх і що допомагає вирішити протиріччя між природним і соціальним початками в людині. Лише через культуру відбувається її природне входження в соціальне життя“ [1, с. 30]. У якості глобальної мети сучасного виховання розглядається з цих позицій людина культури „Це означає такий тип особистості, ядром якої є суб'єктивні якості, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності, життєтворчості“ [1, с. 30].

Т. В. Комісарова, розглядаючи культуротворчу діяльність учителя сучасної школи, зазначає, що „культура є мірою розвитку людини, адже вона характеризує не тільки і не стільки обсяг засвоєних нею цінностей, скільки сам спосіб, яким людина залучається до таких цінностей“ [4, с. 260]. Автор вважає, що необхідність культуротворчого підходу до навчально-виховного процесу обумовлено тим, що загальна культура нації, народу визначається насамперед культурою її особистості, становленням її духовності. Виховання є частиною культури, оскільки культура є однією з найважливіших виховуючих чинників [4, с. 262].

Отже, формула сучасної освіти, як стверджує О. Я. Савченко: від людини освіченої до людини культури [6, с. 22].

Відзначимо, що формування етичного компонента професійної культури особистості майбутнього фахівця у ВНЗ – складний, багатогранний процес, який

здійснюється через всю сукупність дисциплін, що викладаються у вищому навчальному закладі, головною метою якого є виховання культурного фахівця.

Постійна загальнокультурна підготовка повинна стати невід'ємною частиною всіх форм і напрямів підготовки фахівців. Але у навчальні програми не можна вкласти все. Головне – досягнення системності і цілісності знань про людину, єдність світогляду і світосприймання, створення гуманітарних основ (філософських, етичних, естетичних) інтелігентності, розширення кругозору на основі особистісних потреб, інтересів і відповідного вибору напряму самоосвіти.

Значну роль у формуванні етичного аспекту професійної культури відіграє освітнє середовище, все, що оточує студента.

Формування духовної сторони професійної культури майбутнього фахівця, на наш погляд, ускладнене рядом труднощів. По-перше, низький рівень професійної орієнтації, низька інформованість студентів про майбутню професію, у тому числі і про якості, якими повинен володіти фахівець, що призводить до того, що студенти часто не усвідомлюють важливості етичних знань для своєї майбутньої роботи, а з практичною діяльністю вони ще не стикалися. По-друге, важко сформувані етичні якості у молодих людей в умовах аморальності, на тлі кризи цінностей, недооцінки моральності в житті суспільства.

Показниками розвитку професійної якості – професіоналізму, є гуманістична спрямованість, розуміння значущості професії, її ціннісних орієнтацій, позитивне ставлення до себе як до професіонала, відсутність особистісних деформацій.

**Висновки.** Професійне становлення фахівця – складний, безперервний процес «проекування особистості» (М.В. Фірсов) [8]. У зв'язку з цим одним з актуальних завдань, яке необхідно вирішувати у ВНЗ, є організація професійного становлення майбутнього педагога через формування особистісної моделі, саморуку до професійних вершин, професійної майстерності, посилення етичної спрямованості навчально-виховного процесу.

Завдання професійного становлення можуть бути практично вирішені через реалізацію педагогічної діяльності з позиції особистісно-орієнтованого підходу, що полягає у визнанні людини повноцінною особистістю, її самобутності, унікальності, що володіє багатством бажань і можливостей. Це дає можливість здійснювати професійну діяльність з позиції особистості, суб'єкта діяльності.

#### **Список літератури:**

1. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 29 - 36.
2. Гельвеций К.А. Сочинения. В двух томах. Составление и общая редакция Х.Н. Момджяна / К.А. Гельвеций. – М.: Мысль, 1974. – 687 с. Серия Философское наследие.
3. Зязюн І. А. Гуманістична парадигма в освіті / І.А. Зязюн // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. Ч. І. Нова парадигма вищої освіти. – К., 1996. – С. 10 – 12.
4. Комісарова Т. В. Культуротворча діяльність учителя в умовах формування ціннісних орієнтирів сучасної школи / Т.В. Комиссарова // Педагогічні інновації - К., 1998. – С. 255 – 264.
5. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста

/ Н.Б. Крылова. - М., 1990. – 142 с.

6. Савченко О. Цілі і цінності реформування сучасної школи / О. Савченко // Шлях освіти. – №1. – 1997. – С. 22

7. Степанова Н.П. Формирование профессионально-этической культуры студентов заочной формы обучения в процессе педагогического общения: дис. ...канд. пед. наук / Н.П. Степанова. – Ставрополь, 2004. – 224 с.

8. Фирсов М.В. Теория социальной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / М.В. Фирсов, Е.Г. Студенова. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.

9. Шарова И.В. Формирование профессионально-этической культуры социального педагога: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / Ия Валерьевна Шарова. – М.: МПГУ, 1999. – 24 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://childpsy.ru/dissertations/id/20121.php>

10. Шарова Л.М. Формирование профессионально-этической культуры будущего учителя в процессе педагогического общения: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / Л.М. Шарова. – Брянск, 2003. – 24 с.

УДК 159.942.5

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У ЖЕНЩИН, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

**канд.психол. наук, доцент Дарвиш О.Б.**

**студент Агапова О.Т.**

Алтайская государственная педагогическая академия» кафедра психологии

В настоящее время в психологической науке усиливается интерес к изучению поведения личности в трудных ситуациях: к проблеме, получившей название «психологическое совладение» (копинг). При ежегодно возрастающем количестве работ, посвященных проблеме совладения, экспериментальные данные об особенностях проявления личности в зависимости от условий ситуации, о когнитивных механизмах совладающего поведения остаются крайне малочисленными. Отчасти это связано с отсутствием адекватной методической базы. Следует отметить также, что многие современные исследователи отмечают необходимость дифференцированного подхода к изучению копинга, предполагающего учет специфики разных типов ситуаций. Это, в свою очередь, предполагает выявление и анализ типов ситуаций, изучение форм и психологических механизмов, их влияния на поведение человека [ 2;5 ].

При психологическом анализе событий, характеризующих жизненные трудности, используется широкий круг понятий: экстремальная ситуация, трудная ситуация, критические поворотные события, кризисная ситуация, критическая ситуация, травматические события, напряженная ситуация. Каждый из этих видов подчеркивает содержательную специфику характеризующихся явлений.

Так, исследователи, применяющие понятие «напряженная ситуация», делают акцент на состоянии человека в трудных обстоятельствах, подразумевая под этим состояние «повышенного функционирования организма и личности». Об

«экстремальных ситуациях» говорят в тех случаях, когда «сложность задач превышает энергетическую мощность привычных реакций», когда речь идет об угрозе жизни и здоровью человека. С воздействием экстремального (травматического) стресса связаны ситуации катастрофы, насилия, боевых действий, стихийных бедствий.

Распространенность понятия «трудная жизненная ситуация», его использование в других областях знания определяют и постановку другого вопроса - выявление собственно психологического аспекта изучения проблемы. Очевидно, что предметом психологического исследования является не объективная ситуация, а «субъективная представленность картины ситуации в индивидуальном сознании». Восприятие ситуации субъектом, интерпретация и отношение к ней определяется в современной науке как «когнитивное оценивание». При этом подчеркивается, что именно субъективная оценка ситуации (а не объективные события) определяет выбор стратегии совладающего поведения.

Люди, испытавшие на себе всю тяжесть экстремальных ситуаций, проходят ряд психологических состояний. Сначала возникает эмоциональный шок, который характеризуется общим психическим напряжением с преобладанием чувства отчаяния и страха при обостренном восприятии.

Речь идет о широком круге обстоятельств, особенностей внешней социальной среды, условий жизни, изменениях в личности человека и его окружения, которые мешают жить в данных условиях, ощущать дискомфорт по отношению к себе и к членам своей семьи или ставят его перед необходимостью противостоять неблагоприятным изменениям [1].

На данный круг явлений распространено понятие *стресса*. Наиболее признанным большинством зарубежных авторов считается определение стресса как связи между индивидом, его внутренним миром и окружающей внешней средой, причем воздействие среды превышает его собственные силы и возможности. При этом появляется угроза здоровью человека, социальному приспособлению и уровню работоспособности. Стресс представляет собой дисбаланс между внешними и внутренними требованиями к личности и ее возможностями реагирования на них, причем этот дисбаланс не обязательно существует объективно, он может переживаться субъективно, то есть ситуация воспринимается человеком как критическая.

Анализ психологической литературы показывает, что понятие «трудная жизненная ситуация» в ряде работ используется как объединяющая категория для приведенных терминов; в других источниках применяется в более узком, специальном смысле. Однако четкое операциональное определение данного понятия нами не обнаружено, несмотря на его общеупотребимость. В связи с этим принципиально важным становится вопрос о критериях описания трудных ситуаций [2].

Трудных жизненных ситуаций, по мнению И.Г. Малкиной-Пых, большое множество и со всеми человек нередко самостоятельно справиться не может. Очень часто женщины, как менее защищенная и более уязвимая группа людей попадают в затруднительное положение. Они становятся жертвами домашнего насилия, физических истязаний, изнасилований, психологических травм, связанных с потерей работы, не в состоянии прокормить своих детей, у них возникают проблемы в

послеродовой период и т.д. [ 2;8 ].

Целью нашего исследования явилось формирование эмоциональной устойчивости у женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации. В исследовании принимали участие женщины в возрасте от 20 до 28 лет. Испытуемые были разделены на две группы по 10 испытуемых.

В результате теоретического анализа проблемы эмоционального формирования у женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации:

- выявлен и систематизирован феномен эмоциональной устойчивости и её видов;

- с позиции различных подходов в психологии раскрыты содержательные стороны данного понятия, рассмотрены особенности взаимосвязи данного содержания;

- определена структура эмоциональной устойчивости у женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации;

- получены эмпирические данные, раскрывающие формирование эмоциональной устойчивости у женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации;

- разработаны методы и приемы формирования эмоциональной устойчивости у женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Анализируя трудные жизненные ситуации, с которыми сталкиваются женщины, мы выделили причины их возникновения:

- низкий уровень жизни;

- экономическая зависимость от супруга;

- средний уровень образования среди женского населения;

- психологическая неподготовленность к трудностям жизни;

- заниженная самооценка своих личностных качеств;

- нерешительность в действиях и неумение возлагать на себя ответственность за решение трудной жизненной ситуации;

- плохое состояние здоровья;

- некомпетентность в вопросах, касающихся прав и защиты женщин.

Проведено эмпирическое исследование, определяющее эмоциональное формирование у женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации. В результате получены данные, свидетельствующие об оценке самочувствия, активности и настроения; о степени интенсивности реактивной тревожности и частоты выраженной личностной тревожности; об оценке нервно-психического напряжения и об определении меры способности личности выдерживать стрессовую ситуацию.

Приводим данные одной из проведённых методик на контатирующем этапе эксперимента – опросника САН, который состоит из 30 пар противоположных характеристик, по которым испытуемого просят оценить свое состояние. Каждая пара представляет собой шкалу, на которой испытуемый отмечает степень выраженности той или иной характеристики своего состояния: самочувствия, активности, настроения.

По данным показателей (см. таблицы 1,2) можно заключить, что у женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации, низких оценок на самочувствие и

активность намного больше, чем у женщин, не находящихся в трудной жизненной ситуации. Низкие показатели самочувствия и активности не повлияли на оценки настроения. Больше половины женщин испытывали усталость и плохое самочувствие, но на их настроение это не влияло. У женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации, все показатели в норме.

По результатам констатирующего эксперимента можно сделать вывод о низком уровне эмоциональной устойчивости у женщин из группы, находящихся в трудной жизненной ситуации. Об этом свидетельствует низкий уровень оценки самочувствия и активности, высокий уровень реактивной и личностной тревожности у женщин, определенная склонность к нервно-психическим срывам, преобладание отрицательно окрашенных переживаний, слабая работоспособность и недовольство собственной деятельностью. Для них характерны эмоциональная неустойчивость с преобладанием пониженного настроения, раздражительность, проблемы со сном, снижен уровень волевой саморегуляции. Это свидетельствует о недостаточном развитии всех компонентов эмоциональной устойчивости.

Таблица 1

Данные опроса женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации

Оценки	Самочувствие	Активность	Настроение
Низкие оценки	6 женщин	6 женщин	1 женщина
Средние оценки	3 женщины	3 женщины	7 женщин
Высокие оценки	1 женщины	женщины	2 женщины

Таблица 2

Данные опроса женщин, не находящихся в трудной жизненной ситуации

Оценки	Самочувствие	Активность	Настроение
Низкие оценки	1 женщина	1 женщина	
Средние оценки	3 женщины	3 женщины	1 женщина
Высокие оценки	6 женщин	6 женщин	9 женщин

Женщины из группы, находящихся в трудной жизненной ситуации, обладают больше низкими показателями самочувствия и активности. Чувство усталости и плохого настроения преобладают в большей степени.

Ситуативная или реактивная тревожность показали высокие баллы у испытуемых женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации. Они склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций.

У женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации, преобладает интенсивное и экстенсивное нервно - психическое напряжение, склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки.

Женщины недовольны собственной деятельностью, а также выбранной ими профессией. Часто чувствуют отверженность и ощущают себя «вне» жизни. Девушки никогда не меняют свои планы в зависимости от обстоятельств, т.е. они не подстраивают свои планы под сложившуюся ситуацию и соответственно могут выбирать собственную деятельность.

С целью формирования эмоциональной устойчивости женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации, в рамках формирующего этапа эксперимента был разработан и реализован социально-психологический тренинг.

Цель тренинга: формирование эмоциональной устойчивости женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации, управления собственным психоэмоциональным состоянием, а также навыков позитивного самовосприятия.

Тренинговые занятия способствовали развитию следующих навыков и умений:

- снятие накопившегося напряжения;
- сплочение, создание группового доверия;
- осознание и принятие своих чувств;
- освоение приемов работы с негативными чувствами;
- освоение эффективных способов снятия внутреннего напряжения, приемов саморегуляции;
- выявление способов управления своими эмоциями;
- развитие позитивного самовосприятия, осознание особенностей самовосприятия и восприятия себя другими.

Проведенная работа способствовала формированию эмоциональной устойчивости у женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Анализ результатов, полученных в ходе экспериментального исследования, свидетельствует об улучшении психологического климата в обеих группах после проведения социально-психологического тренинга, повышении эмоциональной устойчивости у женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации.

#### **Список литературы:**

1. Анцупов А.Я, Шиполов А.И. Конфликтология. – М.: Этмос, 2006, - 357 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 2006. - Т. 15.
3. Громова О.Н. Конфликтология. – М.: ЮНИТИ, 2005
4. Гендерный калейдоскоп: Курс лекций / под ред. М.М. Малышевой. – М.: Москва, 2007
5. Дикая Л.Г., Махнач А. В. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования // Психологический журнал. – 2008. - Т. 17 - № 3.
6. Забелина Т.А Женщины и насилие. – М. : Эксмо – Пресс, 1995.
7. Официальный сайт Генеральной Прокуратуры РФ. Статистические данные // [www/genproc.gov.ru](http://www/genproc.gov.ru)
8. Меновщиков В. Ю. Психологическое консультирование. Работа с кризисами, проблемными ситуациями. – М.: СМЫСЛ, 2007.

## Библиографическая ссылка

Ташина Т.М. Психолого-акмеологические предпосылки продуктивного развития школьника // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – №1 К; URL: [www.es.rae.ru/mino/158-1003](http://www.es.rae.ru/mino/158-1003) (дата обращения: 14.09.2012).

Карбалевич А.С. Проблема определения понятия «идентичность» в социогуманитарных науках // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: [www.es.rae.ru/mino/158-1016](http://www.es.rae.ru/mino/158-1016) (дата обращения: 14.09.2012).

Базика Є.Л. Феномен психофізіологічного стану прокрастинації // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: [www.es.rae.ru/mino/158-1023](http://www.es.rae.ru/mino/158-1023) (дата обращения: 14.09.2012).

Лукманов А.С., Бафаев М.М. Теоретические аспекты психодиагностики // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: [www.es.rae.ru/mino/158-1044](http://www.es.rae.ru/mino/158-1044) (дата обращения: 14.09.2012).

Сабирова Д.А. Социальный интеллект: анализ изучения (на примере выпускников вуза) // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: [www.es.rae.ru/mino/158-1045](http://www.es.rae.ru/mino/158-1045) (дата обращения: 14.09.2012).

Шарипов М.С. Развитие внимания, памяти, воображения подростка // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: [www.es.rae.ru/mino/158-1046](http://www.es.rae.ru/mino/158-1046) (дата обращения: 14.09.2012).

Чупров Л.Ф. Патология речи: терминологический аппарат логопедии и нейропсихологии как проблема междисциплинарного исследования // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: [www.es.rae.ru/mino/158-1051](http://www.es.rae.ru/mino/158-1051) (дата обращения: 14.09.2012).

Чупров Л.Ф. Состояния задержки психического развития у детей младшего школьного возраста: психологическая диагностика и дифференциация. // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: [www.es.rae.ru/mino/158-1057](http://www.es.rae.ru/mino/158-1057) (дата обращения: 14.09.2012).

Худайкулова Г.Б. Определение малой группы в социальной психологии // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: [www.es.rae.ru/mino/158-1058](http://www.es.rae.ru/mino/158-1058) (дата обращения: 14.09.2012).

Джаббаров Х.Х., Авезов О.Р. Особенности эмоциональных переживаний в спорте // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: [www.es.rae.ru/mino/158-1059](http://www.es.rae.ru/mino/158-1059) (дата обращения: 14.09.2012).

Волков А.В. Психологическая подготовка судей по волейболу //

Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К;  
URL: [www.es.rae.ru/mino/158-1060](http://www.es.rae.ru/mino/158-1060) (дата обращения: 14.09.2012).

Жорнова О.І. Наслідки самовизначення особистості у сфері освіти: до пошуку критеріального визначення зрушень у подоланні бідності // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К;  
URL: [www.es.rae.ru/mino/158-1089](http://www.es.rae.ru/mino/158-1089) (дата обращения: 14.09.2012).

Жорнова О.І. Культуротворчість: історія терміну та еволюція поняття // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К;  
URL: [www.es.rae.ru/mino/158-1090](http://www.es.rae.ru/mino/158-1090) (дата обращения: 14.09.2012).

Олимов Л.Я. Социально-психологический подход к исследованию конфликтов // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К;  
URL: [www.es.rae.ru/mino/158-1103](http://www.es.rae.ru/mino/158-1103) (дата обращения: 14.09.2012).

Анохин С.М. Трансформация информационно-коммуникационного пространства и поиск путей решения проблемы информационно-психологической безопасности детей // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К;  
URL: [www.es.rae.ru/mino/158-1104](http://www.es.rae.ru/mino/158-1104) (дата обращения: 14.09.2012).

Волкова В.А. Психолого-педагогічні умови формування професійно-етичної культури студентів вищих навчальних закладів // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К;  
URL: [www.es.rae.ru/mino/158-1105](http://www.es.rae.ru/mino/158-1105) (дата обращения: 14.09.2012).

Дарвиш О.Б., Агапова О.Т. Формирование эмоциональной устойчивости у женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К;  
URL: [www.es.rae.ru/mino/158-1124](http://www.es.rae.ru/mino/158-1124) (дата обращения: 14.09.2012).

Умуров З.Л. Учебные задания и их свойства // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К;  
URL: [www.es.rae.ru/mino/158-1146](http://www.es.rae.ru/mino/158-1146) (дата обращения: 14.09.2012).

## Информационные партнеры



**ЛОМОНОСОВ**  
МОЛОДЕЖНЫЙ НАУЧНЫЙ ПОРТАЛ

<http://lomonosov-msu.ru/>



<http://www.msu.ru/>



ОТКРЫТЫЙ  
КВАТРОГ  
НАУЧНЫХ  
КОНФЕРЕНЦИЙ

KONFERENCII.RU



<http://www.osvita.org.ua>



**ЕДИНОЕ ОКНО**  
ДОСТУПА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ РЕСУРСАМ



Labprice.ua



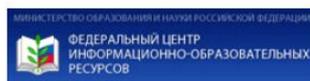
<http://agora.guru.ru/>



ОСВИТА 18...  
www.osvitata.com



Лауреат Премии Правительства РФ  
в области образования за 2008 год



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЦЕНТР  
ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
РЕСУРСОВ



ЕДИНАЯ КОЛЛЕКЦИЯ  
ЦИФРОВЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
РЕСУРСОВ



Российское Образование  
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ПОРТАЛ

**Спасибо, всем кто принял активное участие в информировании!**

## Об электронном научно-техническом журнале "Междисциплинарные исследования в науке и образовании"

Электронный научно-технический журнал "МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ", публикующий статьи по проблемам междисциплинарным исследованиям в различных предметных областях, заявления о новых теоретических и практических результата диссертационных исследований, которые позволят формировать у научных и научно-педагогических работников междисциплинарной научно-педагогической компетентности.

Электронный научный журнал "МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ" создан и зарегистрирован на издательской платформе RAE Editorial System Российской Академии Естествознания (РАЕ), которая первой после развала СССР приступила к формированию единого научно-информационного пространства без границ.

Адрес электронной почты: [redaktor\\_mino@mail.ru](mailto:redaktor_mino@mail.ru)

Сайт журнала в Интернете: <http://mino.esrae.ru/>

Редакция журнала приглашает к сотрудничеству учёных и разработчиков новых направлений, студентов, бакалавров, магистров, аспирантов, докторантов и всех, кому небезразлично формирование научной точки зрения междисциплинарной научно-педагогической компетентности ученых.

Заинтересованным представленной в журнале информацией, следует обращаться к главному редактору журнала Козубцову Игорю Николаевичу ([kozubtsov@mail.ru](mailto:kozubtsov@mail.ru)). По этому же адресу обращаются желающие задать вопросы авторскому коллективу и принять участие в обсуждении публикуемых материалов.

Доступ к журналу бесплатный.

При цитировании ссылка на журнал <http://www.es.rae.ru/mino/> или <http://mino.esrae.ru/> обязательна. Перепечатка материалов журнала только по официальному согласованию с редакцией.

**Условное обозначение!**

sm – семинар;

k – конференция;

sp – симпозиум;

kg – конгресс;

r – рекламное издание.

**Учредитель**

Междисциплинарная Академия Наук (МАН), Научно-исследовательская лаборатория  
"Междисциплинарных исследований"

**Главный редактор**

Козубцов Игорь Николаевич, кандидат технических наук, профессор Российской Академии  
Естествознания, заслуженный работник науки и образования Российской Академии Естествознания

**Заместители главного редактора**

Масесов Николай Александрович, кандидат технических наук.

**Члены редакционной коллегии** Междисциплинарная призма на составе членов экспертной  
редакционной коллегии:

\*\*\*1. Архитектура \* Беззубко Лариса Владимировна, доктор наук по государственному управлению,  
профессор, Донбасская национальная академия строительства и архитектуры, (Украина, г. Макеевка).

\*\*\* 11. Педагогические науки \* Москалева Людмила Юрьевна, д.п.н., доцент, Заведующий кафедры  
социальной педагогики и дошкольного образования Мелитопольского государственного педагогического  
университету им. Богдана Хмельницкого, (Украина, г. Мелитополь). \* Стеценко Ирина Александровна,  
д.п.н., доцент, Декан факультета информатики и управления ФГБОУ ВПО «ТГПИ имени А.П. Чехова»  
(Российская Федерация). \* Гиенко Любовь Николаевна, к.п.н., доцент, Доцент кафедры социальной  
педагогики и педагогических технологий, ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая  
академия» институт психологии и педагогики, (Российская Федерация).

\*\*\* 13. Психологические науки \* Чупров Леонид Федорович, к.псих.н, профессор РАЕ, Главный  
редактор Электронного научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири»,  
(Российская Федерация, Хакасия, г. Черногорск).

\*\*\* 16. Технические науки \* Мараховский Леонид Федорович, д.т.н., профессор, Профессор кафедры  
Государственного экономико-технологического университета транспорта (Украина, г. Киев). \* Стахов  
Алексей Петрович, д.т.н., профессор, академик Академии инженерных наук Украины, (Канада). Ерохин  
Виктор Федорович, д.т.н., с.н.с., профессор. Заведующий кафедрой Применения средств специальных  
телекоммуникационных систем Институт специальной связи и защиты информации Национального  
технического университета Украины «Киевский политехнический институт», (Украина, г. Киев).

\*\*\* 20. Философские науки \* Ананьин Валерий Афанасьевич, д.ф.н., профессор, Профессор кафедры  
ВИТИ НГУУ «КПИ», (Украина, г. Киев). \* Золотовская Людмила Алексеевна, к.ф.н., профессор.  
Профессор кафедры военно-социальной и воспитательной работы Военно-технического университета при  
Федеральном агентстве специального строительства (Российская Федерация).

\*\*\* 21. Химические науки \* Кочетова Жанна Юрьевна, к.х.н., Старший преподаватель, Военный  
авиационный инженерный университет (Российская Федерация г. Воронеж).

**Участников из Украины**

*«До опублікованих праць, які додатково відображають наукові результати  
дисертації, належать ... друковані тези, доповіді та інші матеріали наукових  
конференцій, конгресів, симпозіумів, семінарів, шкіл тощо.»*

*«Апробація матеріалів дисертації на наукових конференціях, конгресах,  
симпозіумах, семінарах, школах тощо обов'язкова.»*

**Порядок присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання  
старшого наукового співробітника.** Затверджено постановою Кабінету Міністрів  
України від 07 березня 2007 р. №423.

**Участников из РФ**

*«К опубликованным работам, отражающим основные научные результаты  
диссертации, приравниваются работы, опубликованные в материалах  
международных конференций»*

**Положение о порядке присуждения ученых степеней** от 14.10.2002.  
Утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от  
30.01.2002 г. №74.

## **Научное издание**

# **СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ**

**Первой Международной научно-методической конференции  
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ**

**Секция:**

**Психологические науки**

Подписано к печати 20.09.2012.

Формат 21х29.7.

Электронное издание.

Гарнитура Times New Roman.

Тираж 3 экз. Заказ 1.