

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. М.АКМУЛЛЫ**

ПСИХОЛОГИЯ ДИАЛОГА И МИР ЧЕЛОВЕКА

Сборник научных трудов

Том 2

Уфа – 2017

УДК 159.922-923 + 316.37 (082)

ББК 88.53 (я 430)

П 86

*Печатается по решению учебно-методического совета
Башкирского государственного педагогического университета
им. М. Акмуллы*

Психология диалога и мир человека: сборник научных трудов [Текст] /
Под ред. Л.Г.Дмитриевой, Г.В. Дьяконова. – Том 2. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2017.
– 284 с.

Отв. редакторы:

Л.Г.Дмитриева, доктор психологических наук, заведующая
кафедрой психологии образования и развития БГПУ им.
М. Акмуллы

<p>Г.В.Дьяконов, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и развития БГПУ им. М. Акмуллы</p>
--

В сборнике освещаются актуальные теоретические и практические вопросы психологии диалога. Рассматриваются методологические подходы и теоретические концепции психологии диалога в современной науке, исследуются диалогические проблемы социализации личности в условиях общественной жизни, раскрываются особенности диалогического подхода в практической психологии, описываются возможности диалогического подхода в сфере образования, обучения и воспитания.

Материалы сборника предназначены для научных и практических работников области педагогики и психологии, преподавателей, аспирантов, студентов и магистрантов психологических факультетов.

Рецензенты:

А.Р.Кудашев, доктор психологических наук, заведующий кафедрой менеджмента и социальной психологии БАГСУ при Главе РБ

Р.Р. Фаттахова, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии Академии ВЭГУ.

© Издательство БГПУ, 2017.

© Коллектив авторов, 2017.

СОДЕРЖАНИЕ

ЧАСТЬ I. У ИСТОКОВ НАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ «ПСИХОЛОГИЯ ДИАЛОГА»: ДЬЯКОНОВ ГЕННАДИЙ ВИТАЛЬЕВИЧ

<i>... И радость соседствует с печалью</i>	8
<i>Статья в «Энциклопедии общения»</i>	8
<i>Аннотация докторской диссертации Г.В. Дьяконова</i>	9
<i>Фотогалерея</i>	18

ЧАСТЬ II. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДИАЛОГА

РАЗДЕЛ 1. Диалог и личность в современной науке

<i>Акопов Г. В. Структурная общность диалогового и уровневого подходов в исследованиях общения</i>	21
<i>Бондаренко В.Н. Диалог как проблема духовной психологии (метафизический аспект)</i>	25
<i>Бочкарева О.В. Искусство как диалог смыслов и ценностей</i>	29
<i>Булаев М.О. Информационно-психологическая безопасность личности и медиасреда</i>	34
<i>Велитченко Л.К., Дьяконов Г.В. Диалог как ситуативная экспликация субъектности личности</i>	38
<i>Гильманова Г.Г. Исследования проблемы личностной зрелости в отечественной и зарубежной психологии</i>	47
<i>Дубровина В.А., Лямина Л.В. Диалог как форма проявления стратегического мышления в процессе игровой деятельности</i>	51
<i>Канафина Л.Б. Влияние зависти на межличностные отношения</i>	54
<i>Костенко В.Ю. Внутренняя диалоговая активность и рефлексивные процессы на различных уровнях развития личности</i>	56
<i>Кравцова Я.В., Дубовицкая Т.Д. Роль диалога в структурировании времени</i>	62
<i>Кравченко О.В. Коммуникация как фактор успешного управления</i>	65
<i>Кудашев А.Р. Социально-психологические особенности группового принятия решений в деловой игре: управленческий полилог</i>	68
<i>Кушнир В.А., Дьяконов Г.В. Диалогический уровень профессиональной подготовки учителя</i>	72
<i>Осницкий А.К. В защиту монолога</i>	85
<i>Пухир В.М. Умение слушать как созидательная сила в процессе ведения диалога</i>	89
<i>Султанова Р.Р., Сергеева Д.Н. Диапазон ориентаций в общении з подростковом возрасте</i>	95
<i>Хамзина Д.В. Феномен стереотипизации как механизм межличностного общения в сети интернет</i>	97
<i>Хусаинова А.Х. Диалектика рационального сознания: философский аспект</i>	102

<i>Чернышова Л.В. Мотивационно - ценностный аспект ответственного поведения сотрудников УФСИН</i>	105
<i>Чудновский В.Ю. Мышление как фактор развития самосознания студентов в проектной деятельности</i>	110
<i>Янгуразова А.С. Рефлексивное мышление как основа диалога</i>	112
РАЗДЕЛ 2.Диалог в практической психологии	
<i>Баталова Л.Н., Хабибуллина М.Р. Современные инструменты оценочной обратной связи в процессе учения</i>	115
<i>Биктагирова А.Р., Валиева Е.Н. Социально-психологические аспекты профессионального развития личности в системе кадрового резерва предприятия</i>	117
<i>Валиахметова Д.Р., Моисеева Н.Н. Тьюторское сопровождение в формировании социального интеллекта у студентов с особыми возможностями здоровья</i>	122
<i>Гилязетина Л.П. Тьюторское сопровождение в обучении взрослых</i>	126
<i>Гирфатова А.Р. Психологические особенности деловой коммуникации руководителя</i>	128
<i>Дмитриева Л.Г., Тарасенко О.С., Бунакова М.С. Методы мотивирования в инновационном процессе</i>	131
<i>Дубовицкая Т. А. Способность к конструктивному диалогу, как условие продуктивного сотрудничества</i>	134
<i>Ислами А.И. Проблема диалога в созависимых отношениях в чукLEARной семье</i>	137
<i>Исхакова Н.Р., Моисеева Н.Н. Теоретические подходы к исследованию тьюторского сопровождения формирования профессиональных компетенций обучающихся колледжа</i>	143
<i>Кавизина К.Н. Доверие в образовательной организации: конкуренция или взаимопомощь</i>	146
<i>Кравченко О. В. Правильно выстроенная коммуникация как фактор успешного управления</i>	152
<i>Мазелис В.В. Диалог в профессиональной коммуникации студентов медиков</i>	155
<i>Осколков И.А. Культура одежды как форма диалогового взаимодействия</i>	157
<i>Пашукова Т.И. Когнитивные и личностные факторы восстановления речи и общения у лиц с логоневрозом в форме заикания</i>	160
<i>Строкин А.А. Особенности и содержание диалога между зербуемыми и адептами деструктивных культов</i>	166
<i>Тарасова Ю.А. Буллинг как психолого-педагогическая проблема в современной образовательной среде</i>	172

РАЗДЕЛ 3. Диалог в образовании, обучении и воспитании

<i>Арсланов А. Н. Теоретические исследования индивидуализации процесса обучения в психологии образования</i>	175
<i>Басырова П.Ф., Шабаева Г.Ф. Развитие речи детей дошкольного возраста на материале произведений устного народного творчества в детском саду</i>	179
<i>Баталова Л.Н., Хабибуллина Л.И. Особенности межличностного взаимодействия подростков</i>	182
<i>Биткулов Д.Г., Шайбеков А.Р. Взаимосвязь ценностных ориентаций и профессионального самоопределения личности</i>	185
<i>Васюк Д.А., Моисеева Н.Н. Индивидуальная траектория развития как условие формирования метакомпетенций у детей младшего школьного возраста</i>	188
<i>Гнетова О. Психологические особенности лингвистически одаренных детей</i>	191
<i>Дмитриева А. В. Коррекция предстартового волнения спортсменов методом символдрамы</i>	195
<i>Кадырбаева Н.Р. Защита детей и подростков от жестокого обращения и насилия</i>	203
<i>Кашаева Р.Р. Приемы и средства активизации внимания младших школьников в учебном процессе на уроках русского языка</i>	205
<i>Колесникова Н.А. Ахметшина И.Р. Игровая психотерапия как возможность саморазвития детей младшего школьного возраста</i>	209
<i>Мавлютишина З.Р. Исследование ценностно-смысловой сферы у подростков, склонных к девиантному поведению</i>	213
<i>Магасумова Ю.И. Особенности развития социального интеллекта в подростковом возрасте</i>	216
<i>Мускабаева Ж.Э., Моисеева Н.Н. Адаптация детей младшего школьного возраста с ОВЗ к обучению в школе.</i>	219
<i>Мухаметрахимова С.Д. Тьюторское сопровождение в профилактике девиантного поведения несовершеннолетних</i>	221
<i>Мухаметрахимова С.Д., Ягофаров Р.Г. Перспективы диалогического подхода в образовании</i>	223
<i>Насырова А.А., Дмитриева ЛГ. Психолого-педагогические условия развития познавательных способностей младших школьников</i>	226
<i>Никитинская С.В. Сказкотерапия как форма межпоколенческого диалога</i>	231
<i>Нургалиева Г. Ф. Гиперактивность младших школьников как фактор отклоняющегося поведения</i>	234
<i>Нуриманова Ф.К. Межличностные отношения в системе ценностных ориентаций в ранней юности</i>	238
<i>Сафаргалеева Д.Н., Сергеева Д.Н. Феномен подросткового эгоцентризма в отечественных и зарубежных психологических исследованиях</i>	241

Сигида Е.А. Влияние социальных факторов на эмоциональную сферу в дошкольном и младшем школьном возрасте	245
Сурма Л. М., Мухаметрахимова С.Д. Тьюторское сопровождение развития интеллектуально одаренных детей младшего школьного возраста	249
Усенкова О.Н., Дайрабай А. Речевое воздействие в обучении	252
Халманова С.В., Моисеева Н.Н. Индивидуальная траектория развития как условие формирования метакомпетенций у подростков	256
Хафизова Р.Ф. Психологические особенности эгоцентризма старших школьников	258
Юдина О.В. «Выгорание» и его профилактика на этапах профессионализации учителя	260
Ягофарова А.Р., Лямина Л.В. Индивидуальная траектория развития как условие личностного самоопределения подростков с ограниченными возможностями здоровья	262
Часть III. ГРАНИ ДИАЛОГА: СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК ФОРМА ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ В ТРУДНЫХ СИТУАЦИЯХ	
Байбурина А.Ф. Сказка для детей, которые боятся темноты «Пугливый Медвежонок»	266
Галимова Д.З. Сказка для детей, которые не умеют знакомиться	265
Закирова Н.Р. Сказка о достижении цели и верных друзьях	267
Игнатьева Э.Т. О Дениске, который боялся темноты	268
Исламова С.И. Сказка о проблеме «отцов и детей»	269
Исмагилова А.Н. Фея сна	270
Кривольцевич Е.В. Про Анечку-Капризку (если ребенок не хочет кушать)	271
Кривольцевич Е.В. Сказка про Мишку и порядок (если ребенок не убирает свои игрушки)	272
Кучерова Т.В., Халиуллина Д.Х. Сказка по профилактике суицида «Дружба со смертью»	274
Николаева А.Р. Сказка для детей, которые проявляют словесную агрессию	275
Сафаргалеева Д.Н. Сказка для детей с интернет-зависимостью и низкой самооценкой	276
Султанова Р.Р. Сказка для детей, которые боятся взрослеть «Ожог души»	285

**ЧАСТЬ I. У ИСТОКОВ НАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ
«ПСИХОЛОГИЯ ДИАЛОГА»:
ДЬЯКОНОВ ГЕННАДИЙ ВИТАЛЬЕВИЧ
... И РАДОСТЬ СОСЕДСТВУЕТ С ПЕЧАЛЬЮ**

Не успели улечься эмоции по поводу II-го Международного научно-практического семинара «Психология диалога и мир человека», как весь наш факультет потрясла трагическая новость: скончался известный ученый, доктор психологических наук, профессор Геннадий Витальевич Дьяконов.

Буквально ночью, после того, как поделился со мной по телефону своими рассуждениями по поводу семинара, приезда именитых гостей: доктора психологических наук, профессора, заведующего лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института РАО М.К.Кабардова и доктора психологических наук, профессора, ведущего сотрудника Психологического института РАО А.К.Осницкого. Уж очень он переживал о том, как пройдет семинар, его детище...

Кажется, что диалог, который начался на семинаре, все еще продолжался в его мыслях. Диалог о том, какие тенденции сегодня имеют место в психологической науке, о фундаментальных исследованиях, которые не дают мгновенного эффекта, но их роль неизмеримо велика для развития основных направлений науки. А эффект уже есть, он материализуется в сборнике научных статей, в котором по крупицам накапливается новое научное знание, оттачивают свое перо магистранты, аспиранты, раздвигают границы научных исследований ученые...

Будет и отсроченный эффект, и он непременно выльется в такое востребованное сегодня слово, - «продукт». И тогда мы вновь будем вспоминать Г.В. Дьяконова и печалиться о том, что не дожил до этого дня дорогой и уважаемый всеми нами человек, ученый, мудрый наставник!

Л.Г. Дмитриева, заведующая кафедрой
психологии образования и развития БГПУ им. М.Акумлы

Статья в «Энциклопедии общения»

ДЬЯКОНОВ Геннадий Витальевич (р. 1949) – российский и украинский психолог, проф. (1998), докт. психол. Наук (2009). Окончил физ. ф-т Волгоградского гос. пед. ин-та (1970) и 5 лет работал учителем физики в школе. В 1979 г. поступил в аспирантуру НИИ ОПП АПН СССР (ныне Психол. ин-т РАО) и под рук. **А. А. Бодалева** защитил канд. дис. «**Психология первого впечатления о другом человеке**».

С 1979 г. проживает в Украине, преподает в Кировоградском пед. ин-те, где в 1984–1988 гг. заведовал каф. психологии, исследовал проблемы социальной психологии, разрабатывал активные методы обучения и педагогического О., осуществлял психол. анализ творчества А. С. Макаренко.

В 1988–1993 гг. одним из первых в стране разработал методику «Погружение» – комплексный активный метод обучения психологии в вузе.

В 1990 г. организовал в Кировограде Всесоюз. научно-практическую конференцию конф. «Психология педагогического общения», был инициатором и ред. издания сборников науч. трудов «Психология педагогического общения» (1991–1992), «Психология диалога и общения учителя и учащихся» (1993–1995).

В 1994 г. он организовал психол. ф-т в Кировоградском ин-те регионального управления и экономики, был деканом этого ф-та и зав. каф. практической психологии.

С 1992 по 1994 г. – докторант НИИ психологии АПН Украины. Обобщая зарубеж. и отеч. исследования, в частности *Г. А. Ковалева* и *Т. А. Флоренской*, Дьяконов разработал экзистенциально-онтологическую концепцию психологии диалога, в которой данный феномен рассматривается как проявление «человеко-человеческого» бытия в таких осн. измерениях (ипостасях), как процесс, событие, событие, самобытие и инобытие.

Осн. труды:

Психология педагогического общения, 1992;

Основы диалогического подхода в психологической науке и практике, 2007;

Психология диалога: теоретико-методологическое исследование, 2006;

Диалогический подход в психологии, 2006;

Диалогические методы психологического исследования чувств и эмоций, 2004;

Активные методы группового обучения психологии: диалогический подход, 2004;

Идентификация как феномен общения, личности и деятельности, 2004;

Общение и самопознание: тексты творческих работ студентов-психологов, 2004.

Т. И. Пашукова,
доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии и педагогической антропологии ФГБОУ
ВО МГЛУ (Москва, Россия).

Аннотация докторской диссертации

ДЬЯКОНОВ Геннадий Витальевич (9.02.1949 – 17.12.2016) -российско-украинский ученый. Специалист в области общей и социальной психологии. Его труды по психологии диалога, восприятию и пониманию людьми друг друга и психологии общения известны в России, Украине и других странах.

Родился 9 февраля 1949 г. в Волгограде, в рабочей семье, окончил физический факультет Волгоградского государственного педагогического института (1970) и 5 лет работал учителем физики в школе, в том числе в г. Уфе. В 1975 г. поступил в аспирантуру НИИ ОПП АПН СССР (ныне Психологический институт РАО). Диссертацию на соискание ученой степени кандидата психологических наук выполнял под руководством А.А. Боделева и в 1979 г. защитил ее на тему: «Психология первого впечатления о другом человеке». Докторскую диссертацию посвятил вопросам диалогического общения. Диссертацию на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.01 – общая психология и история психологии:

«Основы диалогического подхода в психологической науке и практике», защитил в 2009 г. в Киевском Институте психологии им. Г.С.Костюка.

С 1979 по 2014 гг. проживал в Украине, преподавал в Кировоградском государственном педагогическом университете, где в 1984-1988 гг. заведовал кафедрой психологии, исследовал проблемы социальной психологии, разрабатывал активные методы обучения и педагогического общения, осуществлял психологический анализ творчества А. С. Макаренко. В 1988-1993 гг. одним из первых в стране разрабатывал и применял методику «Погружение» как комплексный активный метод обучения студентов разных специальностей психологии в вузе. В 1990 г. организовал в Кировограде Всесоюзную научно-практическую конференцию «Психология педагогического общения», был инициатором и редактором издания серии сборников научных трудов «Психология педагогического общения» (Кировоград, 1991-1992), «Психология диалога и общения учителя и учащихся» (Кировоград, 1993-1995).

В 1994 г. Дьяконов Г.В. организовал психологический факультет в Кировоградском институте регионального управления и экономики, был деканом этого факультета и заведовал кафедрой практической психологии. С 1992 по 1994 г. – докторант НИИ психологии АПН Украины. Обобщая зарубежные и отечественные исследования, Г.В. Дьяконов разработал экзистенциально-онтологическую концепцию психологии диалога, в которой данный феномен рассматривается как проявление человеческого бытия в таких основных ипостасях, как процесс, событие, событие, самобытие и инобытие.

В сентябре 2014 г. переехал в Уфу, работал в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы (г. Уфа, Россия), являлся профессором кафедры психологии образования и развития и преподавал ряд психологических дисциплин для бакалавров, магистрантов и аспирантов.

Геннадий Витальевич был бессменным членом редколлегии украинского научного журнала «Психология и личность» (Киев – Полтава).

Был организатором Международных научно-практических семинаров «Психология диалога и мир человека» на базе Кировоградского и Башкирского государственных педагогических университетов, продолжая и развивая традиции научного сотрудничества ученых стран СНГ.

Основные труды: Психология педагогического общения, 1992; Основы диалогического подхода в психологической науке и практике, 2007; Психология диалога: теоретико-методологическое исследование, 2006; Диалогический подход в психологии, 2006; Диалогические методы психологического исследования чувств и эмоций, 2004; Активные методы группового обучения психологии: диалогический подход, 2004; Идентификация как феномен общения, личности и деятельности, 2004; Общение и самопознание: тексты творческих работ студентов-психологов, 2004; Автор ряда статей Энциклопедического словаря «Психология общения» (2011 и 2015 гг.).

Список работ Дьяконова Геннадия Витальевича, опубликованных по теме диссертации: «Основы диалогического подхода в психологической науке

и практике», защищенной на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.01. – Общая психология в 2009 г.

1. Монографии:

1.1. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г. В. Дьяконов – Кировоград: РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.

1.2. Дьяконов Г. В. Психология диалога: теоретико-методологическое исследование / Г. В. Дьяконов – Кировоград: РИЦ КГПУ им. В. Винниченко, 2006. – 693 с.

1.3. Дьяконов Г. В. Психология педагогического общения / Г. В. Дьяконов. – Кировоград : Изд-во КГПИ, 1992. – 213 с.

1.4. Дьяконов Г. В. Диалогический подход в психологии / Г. В. Дьяконов. – Кировоград: Полиграфія, 2006. – 124 с.

2. Учебные и учебно-методические пособия, методические рекомендации, авторские программы:

2.1. Дьяконов Г. В. Диалогические методы психологического исследования чувств и эмоций : учебн. пособ. для высшей школы / Г. В. Дьяконов. – Кировоград : Изд-во КОД, 2004. – 64 с.

2.2. Дьяконов Г. В. Идентификация как феномен общения, личности и деятельности / Г. В. Дьяконов. – Кировоград : Изд-во КИРУЭ, 2004. – 64 с.

2.3. Дьяконов Г. В. Общение и самопознание : тексты творческих работ студентов-психологов / Г. В. Дьяконов. – Кировоград : «Центральне українське видавництво», 2004. – 98 с.

2.4. Дьяконов Г. В. Активные методы группового обучения психологии: диалогический подход : учебно-метод. пособ. для студентов и препод. психолог. факультетов университетов и пединститутів / Г. В. Дьяконов, И. А. Добрянский. – Кировоград : Изд-во «Имекс ЛТД», 2004. – 189 с. (авторский вклад 50 %).

2.5. Дьяконов Г. В. Активные методы обучения этике и психологии семейной жизни : метод. реком. для студентов педагогического института и учителей средних школ / Г. В. Дьяконов – Кировоград : Изд-во КГПИ, 1988. – 20 с.

2.6. Дьяконов Г. В. Идентификация как механизм общения и развития личности : метод. реком. / Г. В. Дьяконов, Л. В. Попова – М. : Изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1988. – С. 19–26. – (авторский вклад 95 %).

2.7. Дьяконов Г. В. Методические рекомендации по психологии активных форм обучения лекторскому мастерству / Г. В. Дьяконов – Кировоград : Редакционно-издательский отдел облполиграфиздата, 1990. – 32 с.

2.8. Дьяконов Г. В. Изучение классного коллектива : метод. реком. для студентов пединститутів и учителей средних школ / Г. В. Дьяконов – Кировоград-Киев : Изд-во Министерства просвещения УССР, 1991. – 32 с.

2.9. Дьяконов Г. В. Деятельность и психические процессы : метод. пособ. для студентов пединститутів / Г. В. Дьяконов. – Кировоград : Изд-во Кировоградского пединститута, 1991. – 49 с.

2.10. Дьяконов Г. В. Дипломна робота. Спеціальність 7.040101 «Психологія» : метод. вказівки до виконання дипломних робіт за освітньо-кваліфікаційним рівнем 7.040101 «Психологія» / Г. В. Дьяконов – Кіровоград : Изд-во Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки, 2005. – 64 с.

2.11. Дьяконов Г. В. Соціальна психологія : програма навчального курсу, методичні матеріали та методичні рекомендації для студентів II-го курсу психолого-педагогічного факультету / Г. В. Дьяконов – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. К. Винниченка, 2007. – 49 с.

3. Статті в научних изданиях, которые утверждены ВАК

3.1. Дьяконов Г. В. Интерсубъектно-диалогический подход к стрессу / Г. В. Дьяконов // Наука і освіта. – 2000. – № 1, 2. – С. 14–15. (Спецвыпуск-2000 : матеріали Міжнародного конгресу «Стреси в повсякденному житті дітей»).

3.2. Дьяконов Г. В. Діалог як процес / Г. В. Дьяконов // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2001. – т. III, ч.2. – С. 168–174.

3.3. Дьяконов Г. В. Внутрішній діалог і свідомість особистості / Г. В. Дьяконов // Теоретичні і прикладні проблеми психології і педагогіки. – 2001. – № 1 (1). – С. 42–48.

3.4. Дьяконов Г. В. Діалогічна інтерпретація проблеми алекситимії / Г. В. Дьяконов // Теоретичні і прикладні проблеми психології і педагогіки. – 2001. – № 2 (2). – С. 54–60.

3.5. Дьяконов Г. В. Диалог – парадигма политической психологии / Г. В. Дьяконов // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави : зб. наук. праць / за заг. ред. В. М. Литвина та М. М. Слюсаревського. – К. : Інф.-вид. центр Товариства “Знання” України, 2001. – Вип. 3. – С. 34–37.

3.6. Дьяконов Г. В. Психодраматична підготовка практичних психологів для вищої школи / Г. В. Дьяконов // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. – Київ : ІВЦ “Політехніка”, 2001. – № 3. – С. 66–69.

3.7. Дьяконов Г. В. Диалогические основы программы психологической практики будущих психологов / Г. В. Дьяконов // Теоретичні і прикладні проблеми психології та педагогіки. – 2002. – № 3 (3). – С. 82–89.

3.8. Дьяконов Г. В. Гуманістична психотерапія К. Роджерса і психологія діалогу / Г. В. Дьяконов // Психологічні перспективи. – 2003 – Вип. 4. – С. 102–107.

3.9. Дьяконов Г. В. Спілкування і взаємодія: діалогічний підхід / Г. В. Дьяконов // Соціальна психологія. – 2004. – № 3 (5). – С. 82–96.

3.10. Дьяконов Г. В. Психологія егоцентризму і образи духовності / Г. В. Дьяконов // Соціальна психологія. – 2004. – № 4 (6). – С. 159–175.

- 3.11. Дьяконов Г. В. Соціально-діалогічне дослідження моральних почуттів молоді / Г. В. Дьяконов // Соціальна психологія. – 2005. – № 1 (9). – С. 50–61.
- 3.12. Дьяконов Г. В. Філософія персоналізму і психологія діалогу / Г. В. Дьяконов // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 (10). – С. 18–27.
- 3.13. Дьяконов Г. В. Діалогічне дослідження надії / Г. В. Дьяконов // Соціальна психологія. – 2005. – № 4 (12). – С. 163–171.
- 3.14. Дьяконов Г. В. Концепція діалогу М. Бахтіна – основа екзистенційно-онтологічної психології / Г. В. Дьяконов // Соціальна психологія. – 2006. – № 5 (19). – С. 45–55.
- 3.15. Дьяконов Г. В. Психологічні аспекти діалогічної естетики і літературознавства М. Бахтіна / Г. В. Дьяконов // Соціальна психологія. – 2006. – № 6 (20). – С. 35–46.
- 3.16. Дьяконов Г. В. Етика вчинку і концепція «Іншого» М. Бахтіна / Г. В. Дьяконов // Соціальна психологія. – 2007. – № 3 (23). – С. 18–28.
- 3.17. Дьяконов Г. В. Діалогічні дослідження батьківсько-дитячих відносин / Г. В. Дьяконов // Соціальна психологія. – 2007. – № 6 (26). – С. 133–145.
- 3.18. Дьяконов Г. В. Діалог: діяльність і спілкування / Г. В. Дьяконов // *Tozsamosc i partnerstwo: studia z dziejow najblizszego sasiedztwa*. Red. prof. M. Zymomria. – Koszalin-Kirowohrad : Wydawnictwo Uczelniane, 2000. – S.283–288.
- 3.19. Diakonow G. V. A dialogue as a paradigm of psychology and psychotherapy / G. V. Diakonow // *Psicosalud*, 1996. – P. 165. – (Resumenes. Habana, Cuba).

4. Статті других изданиях, материалы научных и научно-практических конференций

- 4.1. Дьяконов Г. В. Диалогические аспекты психологии суицида / Г. В. Дьяконов // Психологія суїцидальної поведінки: діагностика, корекція, профілактика : зб. наук. праць / за ред. С. І. Яковенка. – К. : РВВ КІВС, 2000. – С. 148–152.
- 4.2. Дьяконов Г. В. Діалогічні форми психології еліти / Г. В. Дьяконов // Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К. : ВГІ НАОУ, 2000. – № 1'2 (14). – С. 215–218.
- 4.3. Дьяконов Г. В. Дневник и возможности диалогической психотерапии / Г. В. Дьяконов // Психология общения 2000: проблемы и перспективы : тезисы докладов Междунар. конф. / отв. ред. А. А. Бодалев. – М. : Учебно-методический коллектор «Психология», 2000. – С. 103–105.
- 4.4. Дьяконов Г. В. Диалогические аспекты психологии дневника / Г. В. Дьяконов // Социально-психологические проблемы образования. – К. : Изд-во педуниверситета им. М. П. Драгоманова, 2001 – С. 184–192.
- 4.5. Дьяконов Г. В. Буберівська концепція діалогу в психотерапії / Г. В. Дьяконов // Сучасні напрямки психологічного консультування в системі

освіти : зб. матер. конф. / за заг. ред. З. Ф. Сіверс – К. : КМПУВ ім. Б. Грінченка, 2001. – С. 28–33.

4.6. Дьяконов Г. В. Теоретические проблемы психологии диалога / Г. В. Дьяконов // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : матеріали Міжнар. наук. конф., присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С. Д. Максименка (17-18 грудня 2001 р., м. Київ).– К. : Міленіум, 2002. – Т.1. – С. 56–60.

4.7. Дьяконов Г. В. Конструктивно-методологічні аспекти психології діалогу / Г. В. Дьяконов // Конструктивна психологія і професіоналізація особистості : матеріали міжрегіон. наук. семінару. – Луцьк : ред.-вид. відд. ”Вежа” Волинського держ. ун-ту, 2002. – С. 45–50.

4.8. Дьяконов Г. В. Диалог – парадигма психологии управления и менеджмента / Г. В. Дьяконов // Соціально-психологічні проблеми вдосконалення управлінської діяльності / М. Ф. Головатий (голов.ред.) та ін. – К. : МАУП, 2002. – Вип. 4. – С. 81–83. – (Наукові праці МАУП).

4.9. Дьяконов Г. В. Диалогический подход к самопрезентации личности / Г. В. Дьяконов, Н. А. Свирень, В. М. Нырко // Соціально-психологічні проблеми вдосконалення управлінської діяльності / редкол. М. Ф. Головатий (голов. ред.) та ін. – К.: МАУП, 2002. – Вип. 4. – С. 84–87. – (Наукові праці МАУП).

4.10. Дьяконов Г. В. Диалогический практикум в подготовке психологов и менеджеров / Г. В. Дьяконов // Соціально-психологічні проблеми вдосконалення управлінської діяльності / редкол. М. Ф. Головатий (голов. ред.) та ін. – К. : МАУП, 2002. – Вип. 4. – С. 91–92. – (Наукові праці МАУП).

4.11. Дьяконов Г. В. Экзистенциально-онтологическая концепция диалога / Г. В. Дьяконов // Психология общения: социокультурный анализ : материалы Междунар. конф. / под ред. А. А. Бодалева, П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского госуниверситета, 2003. – С. 114–116.

4.12. Дьяконов Г. В. Диалогическая концепция и классификация чувств и эмоций / Г. В. Дьяконов // Психология общения: социокультурный анализ : материалы Междунар. конф. / под ред. А. А. Бодалева, П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского госуниверситета, 2003. – С. 116–118.

4.13. Дьяконов Г. В. Концепция диалога М. М.Бахтина как методология научно-гуманитарного мышления и мировоззрения / Г. В. Дьяконов // Феномен человека в психологических исследованиях и в социальной практике : материалы I-й Междунар. науч.-практ. конф. – Смоленск : СГПУ, 2003. – С. 84–88.

4.14. Дьяконов Г. В. Концепция самобытия и со-бытия С. Л. Франка и М. М. Бахтина / Г. В. Дьяконов // Личность и бытие: субъектный подход : Материалы II-й Всеросс. науч.-практ. конф. / под ред. З. И. Рябикиной, В. В. Знакова. – Краснодар : Изд-во КубГУ, 2004. – С. 229–238.

4.15. Дьяконов Г. В. Діалогічні аспекти герменевтики П. Рікера / Г. В. Дьяконов // Україна – Польща: наукові студії сусідів-партнерів / упоряд.:

І. Добрянський, В. Марко, М. Зимомря. – Кіровоград-Кошалін : Кіровоград, “Імекс-ЛТД”, 2004. – Вип. 3. – С. 128–136.

4.16. Дьяконов Г. В. Развитие професійно-діалогічного спілкування практичних психологів / Г. В. Дьяконов // Рідна школа. – № 12, 2004. – С. 67–69.

4.17. Дьяконов Г. В. Международная конференция «Психология общения: социокультурный анализ» / В. А. Лабунская, Н. Л. Карпова, Г. В. Дьяконов // Мир психологии. – № 3. – 2004. – С. 259–269.

4.18. Дьяконов Г. В. О теоретико-методологическом исследовании психологии диалога / Г. В. Дьяконов // Общение – 2006: На пути к энциклопедическому знанию : материалы междунар. конф. (19–21 октября 2006 года). – М. : Психологический институт РАО, Академия имиджологии, 2006. – С. 35–38.

4.19. Дьяконов Г. В. Антиномическая гносеология П. А. Флоренского как основа методологии духовно-онтологической и диалогической психологии / Г. В. Дьяконов // История отечественной и мировой психологической мысли : материалы междунар. конф. по истории психологии «IV Московские встречи» / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. – М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2006. – С. 387–395.

4.20. Дьяконов Г. В. Интерсубъектно-диалогическая методика «Местоимения» / Г. В. Дьяконов // Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования : межвузовский сб. научн. трудов. – Нижний Новгород : Изд-во ГОУ ВПО НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2007. – Вып. 10. – С. 166–180.

Аннотация диссертации Дьяконова Геннадия Витальевича на тему: «Основы диалогического подхода в психологической науке и практике», защищенной на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.01. – Общая психология, история психологии 20 октября 2009 года на заседании специализированного ученого совета Д 26.453.01 в Институте психологии им. Г.С.Костюка АПН Украины.

Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике. – Рукопись.

Диссертация посвящена исследованию теоретико-методологических, эмпирико-методических и практико-прикладных основ диалогического подхода в психологической науке и практике. Показана связь особенностей и закономерностей феномена диалога с такими механизмами и явлениями общей и социальной психологии как внешняя и внутренняя речь, мышление и творчество, направленность личности; конфликт и дискуссия, взаимодействие и взаимоотношения между людьми, беседа и паритетное общение. Исследование показало, что диалог имеет многоплановую природу, ибо он может выступать в качестве принципа психологических явлений (мышления, общения, личности, самосознания), механизма психических явлений и процессов (идентификации, обособления, проекции, интроекции, эмпатии, самопонимания, смысла жизни, рефлексии), психического состояния (сочувствия, откровенности, интуиции,

увлеченности), чувств и эмоций (вины, совести, надежды, любви, ответственности, романтизма), свойств личности (диалогичности, эгоцентризма, достоинства, искренности, человечности, свободы, самопринятия, творчества).

Исследовано гуманитарно-духовное содержание диалогического подхода и теоретико-методологический потенциал интерсубъектно-диалогической парадигмы в психологической науке. Показано, что интерсубъектная парадигма психологического познания преодолевает ограничения монологической методологии и открывает кардинально новые возможности изучения психологических явлений и принципов, механизмов и закономерностей на теоретическом, методическом, эмпирическом и практическом уровнях исследования.

На основе теоретического анализа воззрений отечественных и зарубежных психологов и философов разработана экзистенциально-онтологическая концепция психологии диалога. В этой концепции диалог рассматривается как феномен «человеко-человеческого» бытия в таких измерениях как процесс, событие, самобытие и инобытие. Эти измерения являются онтологически равноправными формами реализации диалога, они выражают экзистенциальную архитектуру психологии диалога и открывают новые возможности теоретического понимания и практического изучения феноменологии диалога.

Теоретически разработаны интерсубъектно-диалогические концепции и интерпретации психологических феноменов человеческого бытия (взаимодействия, конфликта, идентификации, обособления, вины, совести, надежды, романтической, молитвы, дневника, потока сознания, посредничества, элиты), которые свидетельствуют о научной продуктивности экзистенциально-онтологической концепции диалога. На основе интерсубъектно-диалогических концепций и методов произведено эмпирическое исследование природы этих явлений и феноменов духовно-ценностного бытия личности.

Проанализированы возможности создания методов эмпирического исследования на основе экзистенциально-онтологических представлений о психологии диалога и теоретически обоснованы принципы и особенности эмпирического диалогического психологического исследования. Разработаны новые подходы к построению интерсубъектно-диалогических методов психологического исследования (анкетирование, ценностно-личностные и проективные опросники, методики эксперимента), а их практическая апробация во многих эмпирических исследованиях свидетельствует о достоверности полученных результатов и содержательной валидности этих методик.

Исследованы экзистенциально-онтологические принципы и закономерности практической психологии; установлено, что диалог может рассматриваться как теоретическая и практическая модель основных форм практической психологии (консультирования, психотерапии, психодиагностики) и разработаны некоторые методы и технологии деятельности психолога в сферах прикладной и практической психологии.

Ключевые слова: диалог, общение, речь, личность, сознание, самосознание, духовность, мышление, творчество, взаимодействие, конфликт, внешний и

внутренний диалог, идентификация, обособление, проекция, интроекция, эгоцентризм, кооперация, диалогический подход, intersубъектно-диалогическая парадигма, экзистенциально-онтологическая концепция диалога, процесс, событие, событие, самобытие, инобытие, классификация чувств и эмоций, психология надежды, intersубъектно-диалогические методики психодиагностики, посредничество в конфликте, практическая психология, психотерапия, консультирование.

ФОТОГАЛЕРЕЯ



Встреча Г.В. Дьяконова и Т.И. Пашуковой с научным руководителем доктором психологических наук, академиком РАО А.А.Бодалевым (2014г.)



Г.В. Дьяконов с членами кафедры педагогической психологии Кировоградского государственного педагогического университета и гостями Международного семинара



**Кировоградский
государственный
педагогический университет, в
котором Г.В. Дьяконов
заведовал кафедрой
практической психологии**

**Защита докторской диссертации по
специальности 19.00.01 – Общая психология
и история психологии в Институте
психологии им. Г.С. Костюка Национальной
Академии педагогических наук Украины
(г.Киев, 2009)**



**I-й Международный научно-практический семинар
«Психология диалога и мир человека»
В числе гостей: д.психол.н. Т.И. Пашукова (Москва)
и д.психол.н Г.В. Акопов (Самара)**

ЧАСТЬ II. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДИАЛОГА

РАЗДЕЛ 1. Диалог и личность в современной науке

УДК 159.9.01

Акопов Г.В.,
Самара (Россия)

СТРУКТУРНАЯ ОБЩНОСТЬ ДИАЛОГОВОГО И УРОВНЕВОГО ПОДХОДОВ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОБЩЕНИЯ

Аннотация. Показана структурная общность диалогового и уровневого подходов, а также доверительного общения. Анализируется intersubъектная концепция общения, предложенная А. Харашем, а также доверительного общения в концепции Т.П. Скрипкиной. Сформулировано положение об имплицитных условиях intersubъектного общения, в качестве которых выступают доверие и созерцание.

Ключевые слова: диалог, общение, уровневая структура, концепция А.У. Хараша, концепция Т.П. Скрипкиной, включенность в диалог, доверие, созерцание.

THE STRUCTURAL COMMUNITY OF DIALOGICAL AND LEVEL APPROACHES IN COMMUNICATION

Abstract: The article shows the structural community of dialogical and level approaches in communication. Intersubjective concept of communication proposed by A. Harash is examined. Provision of implicit conditions of intersubjective communication, which serve the trust (T. Skripkina) and contemplation.

Keywords: dialogue, the levels, communication, the involvement in the dialogue, confidence, contemplation.

Проблема общения, коммуникации и диалогизма в общении в конце XX начале XXI вв. приобрела особое звучание и содержательное наполнение в связи с существенным изменением характера и образа жизни человека на всех уровнях микро- и макрогруппового «присутствия» [10, 11, 12]. В государственном, межгосударственном и внеинституциональном пространствах массовых коммуникаций официально признано явление информационных войн. Информационное обеспечение организационной культуры определенных типов немыслимо вне диалоговой коммуникации. Специфический спектр диалоговых технологий разработан в современной конфликтологии и в других приапрактико-ориентированных дисциплинах. В индивидуальной жизни человека внутренний диалог, при всей его малой заметности, представляется не менее значимым для субъективного благополучия, в сравнении с внешне организованным общением.

Современная психология диалога, благодаря работам Г.В. Дьяконова [8], Л.Г. Дмитриевой [7] и др. оформилась как самостоятельная область социогуманитарных знаний, методологически обеспечивающая диалогический подход, необходимый для решения обширного круга как теоретических проблем, так и конкретных практических задач. Диалог, как разновидность общения, может быть структурирован по разным основаниям [2]. Уровневая градация, в этом случае, включает:

1. Диалоговый контакт, представляющий состояние готовности (установка) личности к диалоговому взаимодействию (отношениям);
2. Коммуникативный (информационный) диалог, несущий в себе определенные характеристики диалогового общения;
3. Смысловой диалог, предполагающий личностную значимость (включенность) коммуникативного взаимодействия для участников;
4. Рефлексивный (метакоммуникативный) диалог, определяющий высокую осознанность состояний общающихся, процесса и результата коммуникации, а также личностную отзывчивость и направленность коммуникативного взаимодействия.

Презумпция универсальности уровневой структуры общения [4] и её вышеобозначенная адаптация к диалогу может вызвать сомнения с точки зрения диалоговой валидности в этом плане. Сомнение в приложимости уровневой структуры общения к диалогу может быть развеяно, если специфика диалога, не характерная для всех проявлений общения, окажется «восприимчивой» к уровневым показателям. К одному из главных спецификаторов, выделяющих диалог из общения можно отнести технологизм, т.е. манипуляции в широком смысле, которых, как считается лишен диалог.

Технологизм в общении существовал за много веков до современной глобализации. Достаточно вспомнить имена Сократа и Макиавелли. Однако в психологическом плане отчетливо выстроенной антитезы технологизму в общении длительное время не существовало. С открытием диалогизма в отечественной гуманитаристике (М.М. Бахтин, А.А. Ухтомский и др.) выявились методологические основания для соответствующих концептуальных построений в психологии вкупе с разработкой проблематики психологии отношений (В.Н. Мясищев), психологии обращения в общении (А.А. Бодалев) и субъект-субъектной специфики общения (Б.Ф. Ломов). Наиболее выстроенной, атехнологической концепцией общения, на наш взгляд, является совокупность теоретических положений (и опытных экспликаций из научных и др. изданий), а также методов практической психологической работы А.У. Хараша [1].

Отталкиваясь от работ М.М. Бахтина, А.А. Ухтомского и профессионального соприкосновения с практикой психологической работы К. Роджерса, А.У. Хараш выстроил свой «диалогический взгляд» на человека: преодолеть многосубъектность, а также «выйти из моносубъектной скорлупы», «перемещать центр внимания на другого, быть внимательным не только к словам, но и голосу, жестам, ко всей личности собеседника». Согласно intersубъектному, диалогическому взгляду «каждый человек оказывается... открытием, событием, представляет нечто новое в моей жизни, и я встречаю его

с трепетом и удивлением» [16]. В период методологического единства советской психологии, оставаясь в монометодологическом пространстве своего профессионального места и незыблемого времени, Хараш весьма корректно, с позиций деятельностного подхода, определяет соотношение общения и деятельности, уместно и непротиворечиво «адаптирует» последнее к первому: «...деятельностный человек... это человек, находящийся в состоянии постоянного диалога с другими людьми, т.е. человек «диалогический» [15]. Очень глубоким по мотивационному контексту представляется утверждение Хараша о том, что «Предметная ориентированность личности и сознания раскрывается как стремление к диалогу» [16]. Подтверждением этого тезиса является также представление о наличии у каждого человека «базовой потребности подтверждения своего бытия...»; и в этом смысле «необходим кто-то другой, кто бы подтверждал реальность и значимость моего бытия в мире, тем самым как бы заново до-сотворял мою личность своим заинтересованным вниманием, принятием меня» [9].

Представляется не случайным начало названия одной из главных публикаций Хараша по этой теме: «Личность, сознание, общение...», явно перекликающейся с основополагающей методологической работой А.Н. Леонтьева «Деятельность, сознание, личность». Научный диалог, в контексте идей Хараша, несомненно отличается от полемики или дискуссии. Вместе с тем, неоднозначность трактовки понятия «диалогическое общение» предполагает необходимость уяснения терминов. Концепт «общение» раскрывается нами в соответствии со структурной схемой, включающей четыре уровня [2, 4]. В соответствии с уровнями общения выстраивается потенциальная динамика диалога: диалогический контакт (взаимоприемлемое установление контакта преимущественно невербальными средствами и содержанием фатического общения с позитивной обратной связью); диалогическая коммуникация, характеризующаяся взаимодовлетворяющим обменом информацией; смысловой диалог (взаимно-смыслопорождающий или смыслозатрагивающий обмен сообщениями или действиями); диалоговая метакоммуникация (взаимообусловленная рефлексия). Первые и последние два уровня можно соотнести с двумя типами коммуникативных воздействий в концепции Хараша. В одном случае (контакт и информационное общение), это текстовое или «Я-информационное общение» в терминологии Хараша, т.е. то, что «лежит на поверхности диалога» [16]; в другом (смысловое и рефлексивное общение) – «связь личностей и сознания на глубинном уровне действительных мотивов деятельности» [15].

Такой типологии общения созвучны также два вида «диалоговых отношений», в концепции Т.П. Скрипкиной: «подлинный диалог», определяемый как «творческий смыслопорождающий процесс»; и «квазидиалог», в котором нарушена «симметричность доверия» [13]. Доверие, согласно Т.П. Скрипкиной, является «исходным условием диалогичности в общении. В этом случае только и возможно «вовлечение другого лица в собственный внутренний мир» [13]. В концепции Хараша используется понятие «личностное включение», а также связанные с ним словосочетания: «смысл для

себя», «смысл для других», «смысловая дистанция». В концепции Т.П. Скрипкиной, «основными условиями возникновения доверия» и «состояния готовности к проявлению доверия» [13] являются значимость (ценность) другого и ощущаемая участниками общения безопасность.

Раскрывая метод Хараши, Е.Г. Дмитриева отмечает, что «диалогическая атмосфера доверия, защищенности» позволяла «состояться самораскрытию» участников тренингов [7].

Главное в доверительном общении, считает Т.П. Скрипкина, это «момент вовлечения во внутренний мир, а не факт передачи информации» [13].

Аналогичным образом, дифференцируя по содержанию текст (информация) и сообщение (поведение или «активность текстопорождения»), Хараш объясняет явление «текстового перевоплощения» [15]. В обоих случаях имплицитно предполагается наличие момента остановки (внешней и внутренней) коммуникации, состояния «лакуны по Харашу, т.е. «паузы созерцания» [3]. Это состояние, в котором происходит «взаимопроникновение взаимодействующих людей в смыслы друг друга», что и «служит условием порождения новых смыслов» [13]. Как вспоминает Е. Эберле – участница тренингов, «достаточно внутри себя образовать пустоту, лакуну (т.е. образовать место чистой, внутренней тишины), и в нее тут же хлынет настоящая жизнь» [17]. Близкий друг и глубокий интерпретатор творчества и метода Хараши Т.Ю. Базаров вспоминает: «Он созерцал, а я испытывал чудо диалога»; «диалог – это созерцание», восклицает Т.Ю. Базаров [5]. Но, как замечает Хараш, привычное сознание «не замечает диалога», т.е. двойственного (информационного и смыслового, текстового и поведенческого, подлинного- и квазидиалога, деятельности и созерцания) воздействия. Оно «объективирует монолог как непосредственно доступную ему коммуникативную данность» [16]. Доверие и созерцание, вклиниваясь во «всепоглощающее сознание (М.М. Бахтин) в значительной мере расширяют сознание, благоприятствуя смысловому осознанию себя в Мире и Мира в себе.

Список литературы

1. Адольф Хараш – психолог и человек. Практическая психология в лицах // Журнал практического психолога, № 1, 2014. Изд-во «Фолиум» и Лидерс А.Г. Изд-ль: НП «НПЦТРИАДА».
2. Акопов Г.В. Психология сознания. Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
3. Акопов Г.В. Созерцание как предмет психологических исследований // Материалы Поволжского консолидирующего семинара "Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема" (21 мая 2011 г.) / Отв.ред. Г.В.Акопов. Самара: ПГСГА, 2011. С.36-44.
4. Акопов Г.В. Уровневый подход в решении проблемы соотношения общения и деятельности // Общение – 2006: на пути к энциклопедическому знанию: мат-лы конф. 19-21 октября 2006. Психологический институт РАО. М.: Академия имиджелогии, 2006. С.24-26.

5. Базаров Т.Ю. Созерцательность диалога // Журнал практического психолога, № 1, 2014. С. 58-64.
6. Дмитриева Е.Г Адольф Хараш и его метод // Журнал практического психолога, № 1, 2014. С. 141-152.
7. Дмитриева Л.Г. Диалогическая реальность педагогического общения. Уфа, 2005.
8. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике. Кировоград, 2007.
9. Кнорре Е.Б. Адольф Хараш – парадоксы диалога // Журнал практического психолога, № 1, 2014. С. 92-98.
10. Общение – 2006: на пути к энциклопедическому знанию: мат-лы конф. 19-21 октября 2006. Психологический институт РАО. М.: Академия имиджологии, 2006.
11. Психология общения XXI век: 10 лет развития: Сборник мат-лов междунар. конф. 8-10 октября 2009г.: в 2-х томах. Т.1. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2009.
12. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ.ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011.
13. Скрипкина Т.П. Два вида диалоговых отношений в общении // Общение – 2006: на пути к энциклопедическому знанию: мат-лы конф. 19-21 октября 2006. Психологический институт РАО. М.: Академия имиджологии, 2006. С. 97-102.
14. Скрипкина Т.П. Психология доверия (теоретико-эмпирический анализ). Р.-на-Д., 1997.
15. Хараш А.У. Влияние американской психологии на российскую практическую психологию // Журнал практического психолога № 1, 2014. С.109-132.
16. Хараш А.У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интересубъектного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Журнал практического психолога № 1, 2014. С. 166-176.
17. Эберле Е. «Есть жизнь как дискуссия, а есть жизнь как жизнь» // Журнал практического психолога № 1, 2014. С. 153-160.

© Акопов Г.В., 2017

УДК 159.9.01

Бондаренко В. Н.,
Уфа (Россия)

ДИАЛОГ КАК ПРОБЛЕМА ДУХОВНОЙ ПСИХОЛОГИИ (МЕТАФИЗИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Аннотация: В статье рассматривается диалог в качестве проблемы духовной психологии. Выделяются его внешние и внутренние формы. Особое внимание обращается на их взаимодействие в духовной психологии.

Ключевые слова: диалог, духовная психология, философская психология, мировоззренческая психология, научная психология.

DIALOGUE AS THE PROBLEM OF SPIRITUAL PSYCHOLOGY (METAPHYSICAL ASPECT)

Abstract: The article discusses dialogue as an issue of spiritual psychology. The external and internal forms. Special attention is paid to their interaction in spiritual psychology.

Keywords: dialogue, spiritual psychology, philosophical psychology, philosophical psychology, scientific psychology.

В современной философии и психологии используется понятие «духовная психология», выражающее определённое психологическое отношение человека к действительности. Применение данного понятия предполагает, прежде всего, рассмотрение ряда проблем, существующих в этой разновидности психологии. Одной из них является проблема диалога, которая постигается в разных аспектах. Особый интерес среди них представляет метафизический аспект. Именно он позволяет выйти на сущностные моменты диалога, как проблемы духовной психологии, в их взаимосвязи и целостности.

Проблема диалога возникает в духовной психологии по разным основаниям. В первую очередь, она обусловлена тем, что духовные психологи ведут как устные, так и письменные дискуссии с представителями ненаучной, научной, философской и мировоззренческой позиций. При этом проявляются разные направления и формы в отмеченных дискуссиях. Так, во взаимодействии с ненаучными психологами особое внимание обращается на предрассудки в психических явлениях, в отношениях с научными психологами – на применение принципов верификации и фальсификации в обработке научных фактов и теоретических построений в исследовании психики, во взаимосвязях с философскими психологами – на вопросы соотношения души и духа в постижении духовного мира и его бытия, в диалогах с мировоззренческими психологами – на демонстрацию и изучение духовных аспектов в различных типах мировоззрения.

Развивая диалоги с представителями отмеченных разновидностей психологии, духовные психологи исходят в них из позиции духа, человеческой духовности, при этом учитывают сложные и противоречивые отношения, существующие и трансформирующиеся между духовной, душевной и телесной организациями в человеческой психике.

Вместе с тем духовные психологи в данных диалогах обращают особое внимание на свои метафизические основания, понимание которых порождает дискуссии уже в самой духовной психологии. В этих дискуссиях прослеживается несколько главных проблем. Одной из них является проблема этапов становления и развития духовной психологии. Не вдаваясь в подробности, можно вести речь о трёх основных этапах: о философском, научном и мировоззренческом, если учесть многовековую историю психологии.

Другой проблемой выступает выбор мировоззренческого метафизического основания в качестве парадигмального, базового. Постигание отмеченной проблемы позволяет вести речь о диалогах духовных психологов, придерживающихся мифологической, художественно-образной, религиозной, мистической, научной и собственно философской метафизики. Но в таком случае духовная психология представляет собой разные варианты развития мировоззренческой психологии, а тем самым и различные формы проявления философской и научной психологии.

В этой связи следует обратить внимание на попытки тех философов и психологов, которые стремятся абсолютизировать ту или иную форму в становлении и развитии духовной психологии, увязывая её по преимуществу только с конкретным направлением (или с конкретными направлениями) в развитии психологии. Но в таком случае отвергаются или сводятся почти на нет диалоги между представителями различных тенденций в духовной психологии, выражающими неодинаковые идеи в ней. Иными словами, можно сказать, что в своей основе духовная психология в лице своих представителей не сводится ни к юнгианской, ни к трансперсональной, ни к интегральной, ни к интегративной или другим направлениям в современной психологии, а стремится выявить духовно-психологические аспекты в них с целью их систематизации и гармонизации в себе. При этом данная цель реализуется на базе собственных подходов, принципов, методов, методик и техник.

Исходя из своих метафизических оснований и собственной сущности, ставя проблему снятия своих философских, научных и мировоззренческих границ, духовные психологи ведут диалоги с представителями мифологической, художественно-образной, религиозной, мистической, научной и философской разновидностями метафизики, с философами и психологами, придерживающимися позиций классической, неклассической и постнеклассической метафизики, материалистической, идеалистической и нейтральной метафизики. При этом они отнюдь не претендуют в отмеченных диалогах на обладание абсолютной истиной, на единственно верное решение психологических проблем.

В указанных выше диалогах представители духовной психологии стремятся постичь формы и способы взаимодействия уровней развития мира, типов человека и взаимосвязей духовной, душевной и телесной организаций в человеческом существе, учесть гендерные различия в них. Тем самым они выражают в дискуссиях отличия в психике качеств и черт действующего, эмоционального, чувственного, умственного, интуитивного, религиозного, мистического, философского, собственно духовного и божественного человека.

В данных диалогах духовные психологии соотносят, в решении психологических проблем, психические особенности человека в качестве индивида, личности, индивидуальности, универсального существа в контексте взаимосвязи собственно метафизического, онтологического, гносеологического и аксиологического аспектов.

В своих внешних и внутренних диалогах носители духовной психологии дискутируют и по вопросам отношений между метатеоретическим,

теоретическим, практическим и прикладным уровнями в психологии, обращая пристальное внимание на место и роль духовной практики в них, в решении духовных, душевных и телесных проблем человека, в том числе в осуществлении психотерапии преодоления различных человеческих кризисов (духовного, душевного и телесного).

Разные виды духовной практики, применяемые в духовной психологии, обуславливают особые формы диалога, которые возникают и развиваются в духовном внутреннем мире самого психолога, способствуя доказательствам или опровержениям им собственных исходных и текущих вопросов, проблем, гипотез, концепций, теорий и метатеоретических разработок. Это касается и его подходов, принципов, методов, методик и техник. Тем самым каждый духовный психолог ведёт постоянные диалоги с самим собой, со своими духовными сущностями. Данные диалоги прослеживаются в видении и понимании ауры, её слоёв, значимости каждого цвета в них, в духовных путешествиях, во встречах с «внутренним ребёнком», с мужским и женским началом в себе, с внутренним мастером и мудрецом, с самостью, с душой, духом, природными духами, а также в решении многих иных вопросов собственного личностного и духовного роста. Всё это укрепляет бытийность, истинность и ценность человека, открывает новые горизонты в философской, научной, мировоззренческой и собственно духовной психологии, в системе «мир – человек».

Ведя диалоги с самим собой, духовный психолог имеет возможность по-другому взглянуть на взаимосвязи духовной психологии и психотерапии, на их отношения с психиатрией, устанавливая с представителями последней метатеоретические, теоретические и практические отношения, вскрывая тайные основания философии и других типов мировоззрения, различных видов метафизики, пути преодоления двойственности в человеческом бытии, познании, оценивании и совершенствовании.

Внутренние диалоги духовного психолога с самим собой позволяют по-иному посмотреть на суть и взаимодействия всевозможных «ловушек» в человеческой психике, проявляющихся в бессознательном, предсознательном, сознательном, в самости, душе, духе, теле человека, в его воображении, интуиции, рассудке, интеллекте, разуме и сверхразуме, в человеческих символах, образах, понятиях, метафорах, медитациях, идеях.

Такие внутренние диалоги способствуют постижению многомерности, сложности и противоречивости человеческой телесной, душевной и духовной организации, пониманию как различных отношений между ними, так и с собственно природным человеческим миром, позволяют обратить особое внимание на всевозможные формы человеческого и не только человеческого сознания, на «ловушки просветления».

Внутренние диалоги духовных психологов помогают учесть особенности не только мистической духовной практики, но и других её разновидностей (научной, философской, мифологической, художественно-образной, религиозной), их связи с эмоциональной, чувственной, умственной, интуитивной и иными формами постижения человеком себя, мира, своего взаимодействия с ним.

Однако следует иметь в виду, что становление и развитие духовной психологии выводит на проблему снятия диалогов в ней, если учесть целостный характер и дальнейшие перспективы такой психологии, проявление в её просторах не только рассудочного, отрицательно-разумного, но и положительно-разумного постижения духовного мира человека, в том числе тенденций преодоления некоторых видов духовных практик, а также границ самой духовной психологии.

Речь идёт не о возвращении к монологам, а о снятии двойственности вообще, о переходе к позиции «не-два», о единении всего со всем. Но это уже тема другой проблемы в духовной психологии.

© Бондаренко В.Н., 2017

УДК 37.013.43

Бочкарева О.В.,
Ярославль (Россия)

ИСКУССТВО КАК ДИАЛОГ СМЫСЛОВ И ЦЕННОСТЕЙ

Аннотация. В статье автор рассматривает искусство как диалог смыслов и ценностей. В диалоге с искусством личность открывает смысл человеческого существования. Автор утверждает, что искусство, базирующееся на подлинных ценностях культуры, определяет идеал человека настоящего времени – «человека культуры». В пространстве художественного диалога «я» - «другой» обнаруживаются цели, мотивы, ценности самоопределяющегося в мире человека.

Ключевые слова: диалог, ценность, смысл, личность, художественный образ, творчество, культура.

ART AS A DIALOGUE OF MEANINGS AND VALUES

Annotation. The author considers art as a dialogue of meanings and values. In a dialogue with the art of personality opens up the meaning of human existence. The author argues that the art, based on authentic cultural values, defines the ideal person present – «a man of culture». In the space of artistic dialogue "I" - the «other» found aims, motives, values, self-determining person in the world.

Keywords: dialogue, value, meaning, personality, artistic image, creativity and culture.

Диалог является реализацией отношения «Я» к «Другому» в рамках социальности. Человек находит подтверждение своей жизни в отношении к другому человеку. Решение, основанное на объединении двух субъектов как равновеликих и равноценных величин при помощи взаимодействия – многомерное мышление современной социоситуации. На этом условии

основаны поиски глубинных связей проблемы тождества и различия, идея проводимости разных смыслов культуры.

Искусство как диалог смыслов базируется на ценностях культуры и определяет идеал человека настоящего времени – «человека культуры» (В.С.Библер). Необходимо отметить, что культурологическое и этико-эстетическое пространство диалогического общения и взаимодействия непосредственно шире контактных отношений. Носителями культуры, как идеальной формы, являются реальные люди, язык, мир значений, символов, мир искусства. Искусство, осознаваемое в пространстве диалога смыслов и ценностей – это сотворчество многоликих «Я», встреча субъектов с разнородными стилями мышления, духовными горизонтами, существенно раздвигающими границу личностного видения и раскрывающими глубину постижения культурных смыслов.

В художественном диалоге происходит та самая формообразующая работа в области идеального, актуализирующая духовность, смыслополагание, в которой личность открывает «для себя» смысл человеческого существования, человечность целей субъектного бытия. Открытие жизненного смысла – вот тот центральный момент художественного диалога, существующего в тесной взаимосвязи создания и воссоздания. Единство взаимопереходов «внешнее – внутреннее» (макродialog – микроdialog) дает возможность перехода смыслового содержания внешнего опыта в определенные структуры идеального внутреннего «я» личности, которые доминируют в творческом процессе, становясь объектом рефлексии. Творец находит необходимые выразительные средства для создания художественного образа из глубин собственного бессознательного, что возможно только путем полного отрешения от реальности и на основе сознательной работы создает то, чего не было никогда до него. Способность автора к созданию шедевра базируется на приближении к образцу идеальной красоты, черты которой рождаются из глубин его воображения. В этот момент он способен выплеснуть в окружающий мир свое «я», объять необъятное, когда не существует границ между ним и миром.

Н.А.Бердяев, говоря об «образаемой предметности» субъективных воплощений в социокультурном пространстве, отмечал глубокую взаимосвязь художественной деятельности с мотивацией и потребностями личности вычленив «для себя» этическое и эстетическое отношение из всех других отношений в системе деятельности. Эти отношения определяют ценностно-смысловое содержание диалога с искусством, распределенное в структурах личностного опыта, сознания и самосознания. Искусство как диалог смыслов и ценностей – это условие постоянного чувственного воспроизведения духовного плана субъект-субъектного взаимодействия «человек – мир».

В.П.Зинченко считает, что активное освоение опыта в духовно-творческом диалоге играет особую роль в становлении сознания и самосознания личности. «Внесенное» в меня сознание – это еще не мое сознание. Оно может стать моим, если мне удастся вынести его наружу, объективировать, пред-ставить его перед собой, себе, другому... Сознание растет в меру того, как ты овладеваешь проросшими в тебя символами, и мифами, становишься их хозяином. Наши

мысли, желания объективируются, выносятся вовне, приобретают ту или иную форму» [Зинченко 2000, с.178]. Взаимодействие творческого и ценностного компонентов опыта определяет степень согласованности возможностей в реальной ситуации развития личности. Свобода и поиск путей самореализации в системе отношений «человек – мир» становится условием личностного роста. Развитие личности в пространстве художественного диалога – это путь освоения культурной ценности субъект-субъектного отношения к миру, духовное содержание которого опирается на опыт миропонимания и мироотношения, входящего в структуру «идеального». Жизнь художника в искусстве полна противоречий: между традицией и новаторством; внешней заданностью и внутренним побуждением; отношением к себе, как к творцу и оценкой другими реальных достижений; пространственным и временным ограничением жизненных пределов личности и выходом за ее пределы в своих творениях и др. Композитор-новатор И.Ф. Стравинский писал о своем творчестве: «Я – человек, который интенсивно идет в ногу со временем. Оно выдвигает новые идеи, новые проблемы, рожденные им же. Я невольно стремлюсь в своих сочинениях откликнуться на это; порой начинаю спорить с современной эпохой...» [Стравинский 1998, с. 51]. «Я рекомендую для спасения музыкальной души повнимательнее отнестись к самой сути того, что я делаю, и постараться увидеть в моих сочинениях скорее то, что в них есть, чем сожалеть о том, чего в них нет» [Стравинский 1998, с.53].

Искусство как диалог смыслов и ценностей приобретает характер духовного открытия, способа, позволяющего разрешить антиномии человеческого существования в форме творчества и сотворчества. Автор, художник видит и слышит мир через многие, подчас противоречивые голоса, он «поднимает» их до ценностной позиции, таким образом обобщая и преобразуя первичную данность, что достигает высокой степени единства разных голосов, высокого многоголосия и гармонии духовного мира. И в этой цельности через многообразие, контрапункт, полифонию высвечивается «авторское я».

Необходимо отметить, что природа всех видов искусства диалогична, ее основа – это некий инвариант, существующий во множестве субъективных вариантов. *Объективное* определяется художественной структурой произведения и его оценкой: художественное мировоззрение и система идеалов личности, общие принципы художественного мышления, закономерности образного интонационного воплощения, система выразительных средств, общих композиционных приемов и драматургии, их духовное наполнение. *Субъективное* зависит от той или иной возможной группировки общих элементов, связанных с поиском индивидуального почерка, индивидуального стиля, самобытности, того, что отличает особенное от общего.

Сильная концентрация чувства, идеи, воплощенных в материале, не до конца проясненном, рождает возможность диалога, как со-творчества. Эти «думающие пустоты» (М.С.Каган) образуются потому, что передаваемая художником информация имеет настолько тонкую природу (оттенки настроения, чувств, размышлений), что она не может быть выражена буквально. И.Ф.Стравинский, рассуждает об этом так: «Нюанс – крайне неопределенная

основа музыкальной композиции, ибо ее пределы не могут быть, даже в отдельных случаях, точно зафиксированы. В нюансе заключен не факт музыкального, но, скорее, его отсутствие» [Стравинский 1998, с.41]. Но то, что стоит «за» авторским высказыванием, контекст интуитивно схватывается субъектом восприятия, и чем выше уровень одаренности личности, тем больше рождается ассоциаций. Это та часть айсберга, которая не видна в глубине моря.

Искусство как диалог смыслов и ценностей обретает себя через этическое, творческое восхождение субъектов, дарующее им духовную связь с миром, другими людьми, творческую свободу. Формирование духовно-творческой сферы личности связано с освоением смысловых, ценностно-значимых содержаний, включенных в архитектуру идеальной художественной реальности. В диалоге с искусством происходит обретение аксиологической составляющей опыта, освоение человеческой ценности как «общего» в «особенном», в индивидуальном прочтении (восприятии и понимании, оценке и принятии, интерпретации) художественного образа. В художественном диалоге «другое я» определяется в пространстве «я» как аксиологическая система, в которой высвечиваются цели, мотивы, ценности самоопределяющегося в мире человека. Адекватное восприятие произведения искусства как постижение глубины мира художественной реальности возможно на основе субъективной идентификации ценностных представлений в процессе структурирования «идеального» как духовной сущности, понимания «я» и «другого», мира в целом. «Стратегии понимания определяются как совокупность способов преобразования смысловой информации о себе, другом человеке и ситуации взаимодействия в процессе общения [Арпентьева, 2015, с. 6].

Индивидуальное своеобразие опыта личности, вступающей в диалог с искусством, является результатом преломления и воссоздания художественного образа в соотношении «всеобщее – единичное», «внешнее – внутреннее», это форма определения «всеобщего» для себя. Базируясь на образном мышлении, движение индивидуального сознания и самосознания в пространстве художественного диалога предстает как ряд содержательных изменений личностных ценностных смыслов и сопровождается гедонистическими эмоциями. Присвоение духовных ценностей связано с индивидуальным переживанием как авторского, так и своего уникального жизненного мира. Психологическое пространство личности обогащается в результате обретения новых ценностных смыслов, установления тождественности (идентичности) внешнего и внутреннего в его структуре. Художественное открытие как диалог смыслов и ценностей в интегрированных структурах миропонимания и мироотношения объединяет автора и воспринимающего. Диалектика перехода «диалог – отношение – самоопределение» включается в опыт творческого развития личности. Это интегративный процесс духовно-творческих способов самопознания человека как возможности новых ментальных образований саморазвивающейся личности. Е.Б. Старовойтенко утверждает, что человек обретает способность созерцать самого себя в созданном им мире, что «превращая (отношения) в образы, идеи, символы, чувства личность сама наполняет новым смыслом жизненные реалии, сводит «тексты» и «подтексты»

изменившегося бытия, приходит к самоанализу, самоисследованию» [Старовойтенко 2006, с.35].

Искусство как диалог существует в особой форме циркуляции жизненных структур опыта в личностном преломлении, является источником индивидуального процесса самоопределения человека в пространстве – времени существования. Жизненная полнота этого творческого процесса интегрирует духовный и чувственный аспекты художественного диалога в форме мироотношения и миропонимания. В русской философии близки по смыслу понятия «духовное развитие» и «личностное развитие» (Н.А.Бердяев, В.О.Ключевский, П.Флоренский), их соотношение и задает ситуацию духовного развития, предполагающую личностный выбор. В.С.Соловьев, развивая идею соборности, разработал теорию всеединства, «свободной теургии», преображающей мир на пути к духовному восхождению. В статье «Первый шаг к положительной эстетике» (1894) он пишет: «Я называю истинным, или положительным всеединством такое, в котором единое существует не за счет всех или в ущерб им, а в пользу всех... Истинное единство сохраняет и усиливает свои элементы, осуществляясь в них как полнота бытия» [6, с. 107]. Художественный диалог выполняет задачу структурирования духовного содержания пространства личностного развития, с одной стороны, замыкая его на «себе», с другой стороны, размыкая на широкий круг эмоционально-нравственного опыта, который несет в себе подлинно высокое искусство. Мироотношение и миропонимание упорядочивают ценностно-смысловой жизненный план человеческих отношений, организуя аксиологическое пространство, в котором художественный диалог выступает как системообразующий компонент.

Искусство, мыслимое как диалог смыслов и ценностей, затрагивая ценностно-смысловые структуры сознания, обогащает личностное «Я» общезначимыми, духовными образованиями. Сочувствие, сознание - это взгляд субъекта на мир через произведение искусства, который не совпадает ни с субъективным, ни с объективным, но сопрягается с ними в пространстве диалога, события. Соучастие, направленное на постижение художественного образа, рождает эмоционально-нравственное отношение к «Другому», актуализирует жизненный и творческий опыт, преобразуя окружающий мир и делая его более близким, причастным к человеку. Художник, создавая произведение, в образе воплощает свое «Я» как часть «Мы», тем самым объективирует свой субъективный мир. Диалектика субъективно-объективной сопряженности присутствует во всех видах искусства [Бочкарева 2008, с.149].

Таким образом, искусство – это пространство диалога, субъектная представленность во времени отношений личностного и всеобщего, определяющих энергетический потенциал «поля притяжения» к духовной сущности через обнаружение себя в других, а других в себе. Любое отношение в пространстве художественного диалога окружено идеальным пространством, временным законом гармонии, мыслимым как наиндивидуальное образование. Именно поэтому и возможна преобразовательная деятельность, изменение себя

под лучами художественного образа, насыщенного идеальным светом гармоничного мироустройства [Бочкарева 2008, с. 153].

Список литературы

1. Арпентьева М.Р. Взаимопонимание как феномен межличностных отношений (на материале психологического консультирования) Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. докт. психол. наук.- М.: МГУ, 2015.- 53с.
2. Бочкарева, О.В. Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей музыки [Текст]: монография / О.В.Бочкарева.- Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008.— 370 с.
3. Зинченко, В. П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания) [Текст] / В. П. Зинченко.- М.: Изд-во УРАО.- 2000.-206 с.
4. Старовойтенко, Е. Б. Отношения личности: философско-психологические и рефлексивные модели [Текст] / Е. Б. Старовойтенко // Мир психологии. - 2006.- №4.- С. 26-37.
5. Стравинский И.Ф. – публицист и собеседник / Под ред. В.Варунц.- М.: Сов. комп.-1988.- 504с.
6. Цит. по кн. Эстетика и теория искусства XX в. [Текст]/ отв. ред. Н. А. Хренов, А. С. Мигунов.- М.: Прогресс - Традиция, 2005.- 520 с.

© Бочкарева О.В., 2017

УДК 159.9

Булаев М.О.,
Уфа (Россия)

ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ И МЕДИАСРЕДА

Аннотация. В данной работе рассматриваются характеристики информационно-психологической безопасности личности. Показано, что информационно-психологическая безопасность направлена на реализацию прав и свобод, интересов и стремлений личности в информационной среде. Необходимым условием информационно-психологической безопасности является защищенность личности от манипулятивных информационно-психологических воздействий. Сделан вывод о том, что одним из главных условий информационно-психологической безопасности личности является критический анализ информации, получаемой посредством масс-медиа.

Ключевые слова: информационно-психологическая безопасность; медиаобразование; критическое мышление.

INFORMATIONAL-PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE PERSON AND MEDIASREDA

Abstract: This article discusses the characteristics of information-psychological security of the person. It is shown that information-psychological security is aimed at

the realization of human rights and freedoms, interests and aspirations of the individual in the information environment. A prerequisite of information-psychological security is the protection of the individual from the manipulation of information and psychological influences. It is concluded that one of the main conditions of information-psychological security of the individual is a critical analysis of the information obtained by the mass media.

Keywords: information-psychological security; media education; critical thinking.

Средства массовой коммуникации (масс-медиа) с каждым годом оказывают все большее влияние на жизнь человека. Телевидение, газеты и журналы, кино и компьютерные сети создают огромный объем информации, особое информационное поле, формирующее ценности и интересы людей, оказывающее влияние на их мировоззрение и поведение. Влияние СМИ на массовое сознание, на социальное и психологическое благополучие людей является важной проблемой, актуальность которой постоянно возрастает. Объективность и достоверность информации нуждаются в тщательном анализе во избежание манипулятивных воздействий на личность со стороны масс-медиа. В связи с этим очевидна необходимость компетентного отношения к информации, умения ориентироваться в информационном потоке, грамотного восприятия, анализа информации. Знание механизмов влияния средств массовой информации на аудиторию должно помогать людям оценивать ситуацию и делать выводы самостоятельно, не поддаваясь на манипуляции сознанием со стороны СМИ. Защита личности от информационно-психологических угроз крайне актуальна в последние десятилетия, о чем свидетельствует множество работ, посвященных данной проблематике (Г.В. Грачев, В.М. Губанов, Г.В. Емельянов, В.Е. Лепский, Н.А. Лызь, С.П. Расторгуев, И.Н. Панарин, А.И. Петренко, Г.Г. Почепцов, С.К. Рошин, Р. Уилсон и др.).

В отечественной науке человек рассматривается не только как объект, но и как субъект собственной безопасности. И.А. Баева рассматривает психологическую безопасность личности как ее способность сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе с психотравмирующими воздействиями; сопротивляемость деструктивным внутренним и внешним воздействиям, которая отражается в переживании своей защищенности либо незащищенности в конкретной жизненной ситуации [1].

О.В. Писарь под информационно-психологической безопасностью личности понимает защищенность жизненно важных интересов личности в информационной сфере, а также осознание личностью негативных информационно-психологических воздействий и освоение механизмов противодействия [6].

А.В. Ляшук определяет информационно-психологическую безопасность как готовность личности к принятию соответствующих основной цели её жизнедеятельности решений в ситуациях противостояния индуцированным реальным или потенциальным информационно-психологическим угрозам нарушения целостности и самоорганизации личности [5].

В качестве одной из актуальных проблем информационно-психологической безопасности можно назвать манипуляции сознанием в отечественных средствах массовой коммуникации. Е.В.Владимирова выделяет такие средства конструирования «новостной реальности» как:

- замещение: отечественные проблемы в средствах массовой коммуникации замещаются насущными проблемами других стран;
- смягчение неприглядных новостей: замалчивание подробностей события, подача негативной информации в позитивном ключе;
- искусственное создание сенсаций, «конструирование» событий для отвлечения внимания от реальных проблем;
- использование «смысловых рядов»: в блок позитивных новостей включается отрицательная информация, с расчетом на то, что телезритель не обратит на нее должного внимания, эмоционально увлекшись более яркими положительными новостями;
- создание псевдопроблем: обсуждение мнимых проблем, о которых говорится как о реальных и очень важных; целенаправленный отбор информации и придание значимости тем или иным событиям и др. [2].

Одним из главных условий информационно-психологической безопасности является развитие медиакомпетентности личности, ее способности воспринимать, анализировать и использовать информацию, получаемую через средства массовой коммуникации, распознавать манипулятивные воздействия и противодействовать им.

Под медиакомпетентностью понимают совокупность знаний, умений, мотивов и способностей, позволяющих эффективно взаимодействовать с медиапространством, способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме (А.В. Федоров).

Медиакомпетентность понимается как критическое и вдумчивое отношение к масс-медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных строить собственные суждения; использовать необходимую информацию, анализировать ее, идентифицировать экономические, политические, социальные и культурные интересы, которые с ней связаны.

Выделяют следующие показатели медиакомпетентности:

- 1) Мотивационный показатель, представляющий собой широкий комплекс мотивов использования медиатекстов
- 2) Контактный показатель, характеризующий частоту контактов с медиа.
- 3) Информационный показатель, включающий в себя понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий.
- 4) Перцептивный показатель – способность восприятия авторской мысли, соотнесения с позицией автора.
- 5) Оценочный показатель – умение анализировать процесс функционирования средств массовой коммуникации в социуме на основе критического мышления.

6) Операционный показатель – умение выбора и создания медиатекстов, самообразования в сфере массовой коммуникации.

7) Креативный показатель – творческая деятельность, связанная с массовой коммуникацией [7].

Важнейшим механизмом развития медиакомпетентности и противодействия манипулятивным информационным воздействиям считается критическое мышление, под которым понимается сложный рефлексивный процесс мышления, включающий ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и поступающих к человеку через средства массовой коммуникации сообщений.

Это специфический вид мыслительной деятельности, результатом которого является выявление негативных информационных воздействий в текстах посредством логики, рефлексии, диалога, интерпретации, опоры на знания классификаций информационных воздействий, приводящий в действие защитные установки личности. Побудительной силой реализации защитной функции критического мышления является потребность субъекта в информационно-психологической безопасности, а значимую роль в создании условий мыслительной деятельности играют социально – культурные факторы, индивидуально-психологические и социально-психологические особенности субъекта мышления [8].

Важную роль в обеспечении информационно-психологической безопасности играет медиаобразование – направление, изучающее закономерности массовой коммуникации.

Медиаобразование – это совокупность системных действий субъектов медиаобразовательной деятельности, направленных на формирование личности, обладающей культурой общения со средствами массовой коммуникации на основе гуманистических идеалов и ценностей.

Проведенный теоретический анализ литературных источников позволяет сделать вывод, что решение проблемы информационной безопасности личности целесообразно развивать в следующих направлениях:

- развитие критического мышления в системе образования как средства противодействия информационно-психологическим угрозам;

- развитие реальной демократии и общественного контроля над средствами массовой информации.

Список литературы

1. Баева И.А. Психология безопасности как основа анализа экстремальной ситуации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – № 145. – с.6-18.

2. Владимирова М.Б. Трансформация массового сознания под воздействием СМИ (на примере российского телевидения): монография – М. : ФЛИНТА : Наука, 2011. – 144 с.

3. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты М.: Изд-во РАГС, 1998 - 125 с.

4. Лызь Н.А. Веселов Г.Е. Лызь А.Е. Информационно-психологическая безопасность в системах безопасности человека и информационной безопасности государства //Известия Южного федерального университета. Технические науки № 8 / 2014. с. 58-66.

5. Ляшук А. В. Личностные детерминанты информационно-психологической безопасности студентов: диссертация кандидата психологических наук : 19.00.07 - Ростов-на-Дону, 2008. - 199 с.

6. Писарь О.В., Пугачева Н.Б. Технология формирования личной безопасности студентов технического вуза на основе компетентностного подхода // Вестник НЦ БЖД. – 2010. – № 1 (3). – С. 36-44.

7. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

8. Харлампьева Т. В. Формирование критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности: диссертация кандидата педагогических наук : 13.00.08;- Челябинск, 2009.- 203 с.

© Булаев М.О., 2017

УДК 159.923.2

Велитченко Л.К.,
Одесса (Украина),
Дьяконов Г.В.,
Уфа(Россия)

ДИАЛОГ КАК СИТУАТИВНАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: Субъектность проявляется в бытийности настоящего и желаемости будущего. Она базируется на интенциональности переживаний, представлении о должном как субъективно возможно. В структуре субъектности выделены функциональный и отражательный компонент, деятельностные (субъект-объектные отношения) и личностные функции (субъект-субъектные отношения).

Ключевые слова: диалог, субъектность, личность, деятельность, установка.

DIALOGUE AS A SITUATIONAL EXPLICATION OF SUBJECTIVITY OF THE INDIVIDUAL

Abstract: The aim of the paper is an attempt to discover subject principles with the focus on its structure. The subject principles becomes apparent in the experience of the present, longing for the future, are based on the intentional feelings, ideas of due as

subjective possible. It is proposing to tell the difference between the functional and reflective components, action and personality patterns.

Keywords: dialogue, subjectivity, personality, activity, attitude.

Проблема субъекта в психологии связывается с трудами Б.Г.Ананьева, А.В.Брушлинского, С.Л.Рубинштейна. Субъектность мы рассматриваем как свойство субъекта. Взаимодействие субъекта и объекта формирует образ мира, опосредующий внешние воздействия. Она обнаруживает себя в таких явлениях, как: *личностный стиль* (модальность диады «Я - другой/другие») [26], *индивидуальный стиль деятельности* (навыки, приемы, способы, методы) [13, с. 137], *когнитивный стиль* (познавательные стратегии) [13, с. 166], предпочтения и ограничения в создании модели мира [1], *рефлексирование процесса труда* [17], *когнитивная сложность* (степень категоризации результатов познания) [13, с. 164]. Субъектность индивида эксплицируется не только в активности, деятельности, но и в речевой деятельности (диалоге).

Цель статьи заключается в анализе субъектности как основного предиката субъекта.

Субъектность рассматривается как системное человеческое качество, которое характеризуется интенциональным стремлением к проявлению и самореализации во внешнем и внутреннем мире [2, с. 19]. Субъектность осуществляется в личности человека (там же).

Субъектность *переживается* индивидом как бытийность настоящего и желаемость будущего. Она проявляется как: а) следование стимулирующим воздействиям среды; б) воздействие на среду с целью решения задач жизнетворчества (алгоритмическое, эвристическое).

Субъектность *выражается* в активности на следующих уровнях: а) *обывательском* (существование социоиндивида); б) *репродуктивном* (гнозис, праксис, усвоение, воспроизведение); г) *творческом* (самоутверждение, саморазвитие, «сверхзадача»).

Субъектность индивида *базируется* на интенциональности переживаний, представлении о должном как субъективно возможном. Инициально она открыта ему в переживании потребностей и влечений. По мере социализации она развивается как система представлений о себе в составе социально-прагматического пространства.

Уровень развития субъектности определяется такими признаками, как системность, структурированность, рефлексивность, рационализированность.

Системность в отечественной науке рассматривается как единство взаимозависимых взаимообусловленных элементов [4].

Структурированность связывается с таким признаком, как наличие устойчивых связей между элементами объекта или явления [18, с. 657].

Рефлексивность подразумевает осознание и осмысление индивидом себя как субъекта активности, поведения, деятельности и жизнедеятельности.

Рационализированность основывается на объяснении причинно-следственных связей и отношений в актах поведения, деятельности и жизнедеятельности.

Структура субъектности может быть представлена как единство объективного (*функциональная* сторона) и субъективного (*отражательная* сторона).

Функциональная сторона может быть описана с помощью таких понятий, как прагматика задач, смысловые, семантические, операциональные системы.

Прагматика задач. В прагматику задач в структуре субъектности входит решение перцептивных, мнемических, речевых, мыслительных задач [13, с. 119]. В обучении система задач является программой развития интеллекта и деятельности. Преобразование условий задачи, моделирование отношений, преобразование моделей отношений (В.В.Давыдов, 1986) представляют собой прагматическую сущность обучения. Учебные действия адекватны модели задачи, детерминированы спецификой их ориентировочной основы (Н.Ф.Талызина, 1975), характеризуются поэтапным переходом на уровень обобщенных действий (П.Я.Гальперин, 1966).

Задачи (объекты) являются средством, с помощью которого осуществляется изменение ментальных конструкторов. В процессе объяснения применяют: 1) упрощение содержания путем выделения в нем основных признаков и рассмотрения задачи с позиций учащегося [19, с. 250, 21, с. 67]; 2) предиктивное предикатов задачи, экстерииоризация принятого (понятого) предиката. Последовательность смысловых единств (предикат + ответное предиктивное) образует устноречевой текст (текст-дискурс), выступающий в значении текстового опосредования решения.

При решении совместной задачи используются сообщения, утверждения, вопросы, указания действовать определенным способом. Образованный из высказываний устный текст выполняет функцию модели деятельностного акта в форме его инструктивного описания [14, с. 14]. Текстовое опосредование решения задачи сопровождается явлениями «социального сравнения» [27], включения «общего контекста» (соученики) [24, с. 336] в процесс «категориального научения» [23]. Названные явления образуют *прагматические схемы* субъекта.

Смысловая система. Смысл – это то, что является условием, значимым атрибутом природного и социального бытия субъекта. Он проявляется в реализации стремления к достижению соответствующего биосоциального, социально-психологического, социального статуса. В его реализации исходят из самооценки, индивидуальных представлений о статусе, о путях самосовершенствования и личностного роста. В принципе, личностный смысл – это актуальное психическое состояние, стимулирующее к соответствующим поступкам и действиям. Он представляет собой экспликацию (в действии, поступке, деянии) отдельных элементов Я-концепции, направленную на их отстаивание, подтверждение (актуальное «Я») или развитие, совершенствование (идеальное «Я»).

Смысловые образования рассматриваются как объективные функции элементов среды в жизнедеятельности субъекта [16, с. 63]. Среда жизнедеятельности включает в себя следующие элементы: *предметный* (среда обитания, предметы потребления и труда), *предметно-знаковый* (предметный

мир в печатной продукции) и *социальный* (социум в широком и узком значении, социометрическая картина малых групп). Задачи, решаемые в пределах этих элементов, выступают как основа паттернализации индивидуального опыта (образование паттернальных схем).

Личностные смыслы отражают отношение к осознаваемым объективным явлениям (А.Н.Леонтьев, 1981). Сигнификативной стороной смысла выступает значение. Личностный смысл включает в себя следующие аспекты значения: *предметный* (десигнат, предметное значение), *модельный* (аналог фрагмента реальности), *модальный* (способ понимания).

В личностных смыслах содержится признак осмысления и апробирования логики субъектной *полезности* социально-прагматических действий. Логика высказываний отражается в признаке истинности/ложности, специфике их интерпретации воспринимающим.

В личностных смыслах отражается специфика *предсказания* функциональных зависимостей ситуаций в жизнедеятельности индивида. Интериоризация процесса и результата предсказания служит основой для последующих антиципаций, которые, генерализуясь и обобщаясь, превращаются в элементы смысловых единств субъект+предикат.

Семантическая система. В зависимости от уровня отражения в ситуации могут выделяться: а) элементы; б) признаки; в) атрибуты; г) предикаты.

Семантическая система субъекта представлена в *социально-психологических* явлениях. Она характеризует стиль общения, типы интеракций, статусные отношения, групповую динамику. Она служит средством *самовыражения* субъекта. В ней проявляются его языковая личность, установки, ожидания.

Семантическая система субъекта осуществляется на основе коммуникативных навыков в грамматически правильных и социально приемлемых высказываниях в интеракциях и общении, указывает на его социальный и психологический статус.

В речевом общении различают: а) тему и связанные с ней суждения; б) построение дискурса и его оценивание; в) результат; г) обобщения; д) итог [22 с. 399-401].

Номинативный аспект отражает существенные связи и отношения действительности. Он характеризует отличительные особенности лексико-семантической системы субъекта, в которой воспроизводится содержание жизнедеятельности. Лексико-семантическая система используется в осознании и структурировании ситуаций в деятельности и общении.

Предикативный аспект отражает существенные характеристики практических, познавательных, коммуникативных действий. Их логическим субъектом выступает предмет действия, а логическим предикатом – свойства предмета, определяющие выбор и осуществление адекватных действий. Содержательной единицей действий (практических, познавательных, коммуникативных) является ситуация (акт деятельности, познания, общения), а функциональной единицей – действие+ответное действие, действие+противодействие, суждение+ответное суждение,

предсказание+ответное предсказание. Специфика предсказания определяет специфику выделения свойств и отражения их в лексико-семантической системе.

Оценочный аспект (оценочная, экспрессивная лексика, синтаксические средства оценочной модальности) указывает на степень соответствия должного и фактического (конструктивный, неконструктивный, деструктивный).

Операциональная система основывается на присвоенных инструментально-прагматических обстоятельствах труда. Она представляет собой синтез эффективных действий и целей, необходимых для утверждения своей социально-прагматической значимости.

Развитие субъектности происходит в процессе: 1) *превращения* ситуативных действий в обобщенные; 2) *присвоения* развивающих паттернов¹, включенных в практическую задачу. Оно определяется содержанием и характером превращения объективных условий в психологические параметры деятельности. Саморегулятивность этого процесса основывается на системных реакциях субъекта на результаты, следующие из содержания задач, технологических, коммуникативно-личностных способов их решения.

Центральным моментом саморегуляции в контексте праксиса является степень адекватности отражения действительности (континуум практических ситуаций), переживание своей субъектности (успех/неуспех, самооценка, уровень притязаний), регуляция на этой основе психических процессов, состояний, свойств, их конституирование в когнитивные и коммуникативные паттерны (стили). Операциональная результативность когнитивно-практических схем служит основой для их закрепления и усвоения.

Отражательная сторона. В понятии сознания отмечается: 1) сложность и многоплановость [15, с. 78]; 2) контролируемость, управляемость, личностность отображения действительности [8, с. 218]; 3) его диапазон от элементарных ощущений до сложной интеллектуальной деятельности [20, с. 3]; 4) его отражающая и порождающая функции [5].

Сознание как отражение обстоятельств жизнедеятельности выступает как импрессивная сторона жизнедеятельности. Личность и деятельность в этом контексте могут трактоваться как потребностно-экспрессивная сторона сознания.

Содержание сознания детерминировано процессами *осознание бытия*. Осознание бытия представляет собой интериоризацию отношений объективной реальности, которая включает в себя два момента: 1) рациональное, осознаваемое, вербализуемое; 2) иррациональное, неосознаваемое, не вербализуемое по причине отсутствия необходимости или возможности вербализовать.

Отражение сферы приложения субъектности (открыто в интенциях, влечениях, стремлениях, установках) можно трактовать как знание ситуаций (предметных, предметно-знаковых, социальных), имеющее интерактивную

¹ Единство ориентирующих и репродуктивных действий как основа переноса общего знания (закон, принцип, правило) на последовательность преобразований в задаче и их превращение в собственные алгоритмы.

детерминацию. Оно представлено в виде соответствующих образов, представлений, концептов, схем, моделей. Самосознание можно представить как знание: а) об «инструментах» своей субъектности в «мире людей» (личность) и «мире вещей» (деятельность), данное в самооценке и уровне притязаний; б) о своей субъектности, внутреннем мире (рефлексия переживаемого, структурирование внутреннего мира, определение его приоритетов).

Онтологическим пространством субъектности является субъективная реальность – образы событий, людей, объектов [25, с. 296]. Образы имеют *интегральный* [11], *предметный* [9], *целостностный, личностный* характер [7].

Их развитие основано на выделении *информативных признаков* [6, с. 78], формировании *оперативных единиц* при решении перцептивных задач [3, с. 286]. Образные процессы осуществляются на сенсорно-перцептивном, вербально-логическом уровнях [9, с. 16]. Логика их развития заключается в постепенном переходе от пространственного образа к перцептивным схемам, значениям, символам [10, с. 152].

Идеальная модель объекта в сознании представлена в значении, указывающем на его существенные свойства [12, с. 10], и соотносится с *интеллектуальными функциями*.

Смысл в отличии от значения соотносится с *субъектностью* индивида – его деятельностными и личностными функциями. Объективной основой для дифференциации значения и смысла субъектом являются социумные, межличностные, личностные отношения и технологические, операциональные условия праксиса, подлежащие освоению и усвоению.

Смысл основывается на отношении к отраженному и его включении в систему лично значимых образов, представлений и понятий. В личностных смыслах отражаются установки и ценностные ориентации индивида. Личностные смыслы связаны с чувствами в переживаемой ситуации и с ценностями как устойчивыми личностными образованиями.

Субъектность индивида проявляется в *деятельностных и личностных функциях*.

Деятельностные функции формируются и развиваются в дихотомическом пространстве «труд – деятельность». Промежуточное положение в этом пространстве занимает *поведение*. Маргинальность этого конструкта заключается в том, что в нем представлены в единстве и *объективно* заданное (условия труда) и *субъективно* значимое. В этом конструкте пространство «объективное-субъективное» характеризуется сдвигом акцента активности по направлению к объективному (внешняя детерминация) или к субъективному (внутренняя детерминация).

Если деятельность – это самоутверждение через *результат*, то поведение – это самоутверждение через *процесс*, через принадлежность к малой группе. Соотношение *труд-поведение-деятельность* в маргинальном конструкте воспроизводит логику развертывания деятельности как психологического (внутреннего) конструкта. Сначала труд и субъектность индивида выступают как противоположные данности. Трудовые обязанности рассматриваются индивидом как объективно необходимые, навязанные извне. Положительное

отношение к объективной необходимости порождает желание участвовать в труде, а отрицательное – желание избегать его.

Одной из основных детерминант развития деятельности является установка субъекта на социумную принадлежность. Отнесение себя к представителям рода занятий, отождествление себя с ними; соотнесение себя с воображаемой иерархией определяет уровень притязаний и самочувствие в нем. Межличностные отношения, опосредованные реальными условиями праксиса, формируют представления о своем статусе в реальной иерархии малой группы. Межличностные отношения в профессиональной (учебной) группе определяют самочувствие субъекта в ней и уровень его притязаний.

Развитие деятельности регламентируется природой социальных институтов, объективно задающих инструментальные схемы, технологии, стандарты труда.

Труд (профессиональный труд) является средством и условием вхождения субъекта в социум и приобретения социального статуса. Социальный статус приобретается через вхождение в *статусную социальную группу*. Общая схема деятельностного развития субъекта заключается в самоутверждении через принадлежность к группе с последующим присвоением элементов субъектности членов статусной группы.

Утверждение социально-прагматической значимости происходит через опредмечивание цели согласно существующим стандартам. Результат является средством подтверждения деятельностной компетентности субъекта. На основании оценки результата он относится к себе как преобразующей причине в социально-прагматическом пространстве.

Совокупность полученных результатов служит предпосылкой для появления нового замысла. Благодаря результатам у субъекта возникает отношение к себе как к деятельной причине усовершенствования предметно-прагматической среды. Последовательность получаемых им результатов приводит к развитию интеллектуально-прагматических и операциональных схем, самооценок, уровня притязаний, самоуважения. Воплощение замыслов и отношение к себе как к автору объектов предметно-прагматической среды служит основой для дальнейшего развития деятельностной системы.

Личностные функции формируются и развиваются в дихотомическом пространстве «социоиндивид – личность».

Мы рассматриваем личность как интегральное субъектное образование, включающее в себя совокупность результативных схем социально-психологических действий, восходящих к эмоционально-динамическому паттерну индивида, и их реализации в практике межличностных отношений.

В самом общем выражении основа личности определяется особенностями эмоционально-динамического паттерна, которые детерминируют модальность реагирования на внешние воздействия. Последние в свою очередь определяют содержательную и модальную специфику ответных реакций окружающих на реагирование субъекта.

В соответствии с этим личность как инструмент субъектности индивида является функцией взаимодействия «природного» «Я» (поведение согласно

эмоционально-динамическому паттерну) и «искомого» «Я» (поведение согласно собственному представлению о должном и необходимом).

В личности постоянно присутствует противоречивое соотношение желаемого и должного, стремления к самовыражению, самоутверждению в социальной группе и стремления удовлетворять групповым нормам и стандартам. Паттерны социально-психологических действий являются следствием «вхождения» индивида в логику социальных и социально-психологических отношений. Этот процесс можно представить в виде следующей схемы. Результат служит основой для появления генерализованных действий, в которых при определенных условиях выделяют обобщенные признаки – рефлекслируемые элементы действий. Обобщенные признаки способствуют переносу действия на новые условия, которые требуют учета особенностей других субъектов, в той или иной мере относящихся к предмету действия. Перенос действия на новые условия сохраняет его модальность (эмоционально-динамические особенности действия, реакция на успех/неуспех, особенности сопутствующего вербального поведения), которая выступает как субъектное (личностное) свойство, имманентно принадлежащее субъекту и являющееся функциональным предикатом его личности. Рефлексирование субъектом интерактивных обстоятельств праксиса под воздействием внешних противоречий (пространство субъект-объектных и субъект-субъектных отношений) и противоречий внутренних (результативность интерактивных и операциональных схем, самооценка, уровень притязаний) формирует личностное качество как обобщенное знание о специфике проявления того или иного устойчивого свойства личности.

На основании сказанного можно заключить, что субъектность как основной предикат субъекта базируется на генетической интенциональности переживаний, которые в процессе онтогенеза выступают основой развития образа «Я». В структуре субъектности можно выделить функциональный и отражательные компоненты. К функциональному компоненту относятся прагматические схемы решения задач, операциональные, смысловые, семантические системы. Отражательный компонент включает в себя знание о: ситуациях жизнедеятельности (образы, представления, концепты, схемы, модели); проявлении субъектности в социуме и праксисе (самооценка, уровень притязаний); внутреннем мире (рефлексия переживаемого, структурирование внутреннего мира, определение его приоритетов).

Функциональный компонент в пространстве субъект-объектных отношений (дихотомическое пространство «труд – деятельность») проявляет себя в деятельностных функциях (интеллектуально-прагматические, операциональные схемы, самооценка, уровень притязаний, самоуважение). В пространстве субъект-субъектных отношений (дихотомическое пространство «социоиндивид – личность») функциональный компонент проявляется в личностных функциях (результативные схемы социально-психологических действий, их эмоционально-динамические и вербальные особенности).

Список литературы

1. Аллахвердов В.М. Когнитивные стили в контурах процесса познания / В.М. Аллахвердов // Тез. докл. конф. «Когнитивные стили». – Таллин. – С. 17 – 20.
2. Венгер Л.Г. Оперативные единицы восприятия и проблема сенсорных эталонов / Л.Г. Венгер, А.Т. Ружская // Восприятие и действие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1967. – С.250 – 268.
3. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 175 с.
4. Гордеева О.В. О некоторых проблемах разработки проблемы сознания в марксистской психологии / О.В. Гордеева // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. Психология.- 1996. - №3. – С. 26 – 33.
5. Гордеева Н.Д. Функциональная структура действия / Н.Д. Гордеева, В.П. Зинченко. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 208 с.
6. Гостев А.А. Классификация образных явлений в свете системного подхода / А.А. Гостев, В.Ф. Рубахин // Вопросы психологии. – 1985. - №1. – С. 33 – 42.
7. Дубровский Д.И. Психические явления и мозг / Д.И. Дубровский. – М.: Наука, 1971. – 386 с.
8. Завалова Н.Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. – М.: Наука, 1986. – 175 с.
9. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1: Психическое развитие ребенка.
10. Зинченко В.П. Продуктивное восприятие / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1971. - №6.
11. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
12. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. –М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
13. Сидоров Е.В. Речь и текст как единство противоположностей / Е.В. Сидоров // Текст. Высказывание. Слово. – М.: Ин-т языкознания. – 1983. – С. 6 – 17.
14. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
15. Субботский Е.В. Изучение у ребенка смысловых образований / Е.В.Субботский // Вестн. Моск. ун-та. – Серия 14. Психология. – 1977. - №1. – С. 62 – 72.
16. Урванцев Л.П. Когнитивный стиль и индивидуализация профессиональной деятельности / Л.П. Урванцев // Тез.науч.-практ. семинара «Когнитивные стили». – Таллин. – 1986. – С. 193 – 197.
17. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев, Н.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
18. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

19. Шорохова Е.В. Проблема сознания в философии и естествознании / Е.В. Шорохова. – М.: Соцэкгиз, 1961. – 363 с.

20. Buckley M.H. They who dare to teach // Learning from learners: Fifty-sevens yearbook of the Claremont reading conference / Ed. by Philip H. Dreyer. Institute for developmental studies / M.H. Buckley. – Claremont, California: The Claremont Graduate School. – 1993. – P. 65 – 72.

21. Clark H.H. Pragmatic and discourse // Speech, language and communication / Ed. by Joanne L. Miller, Peter D. Eimas / H.H. Clark, B. Bly. – San Diego: Academic Press, 1995. – 410 p.

22. Estes W.K. Classification and cognition / W.K. Estes. – New York, Oxford: Oxford University Press, 1994. – 282 p.

23. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences / H. Gardner. – New York: Basic Books. A Division of Harper Collins Publishers, 1993. – 440 p.

24. Gross R. Psychology. The science of mind and behaviour. Third edition / R. Gross. – London: Hodder & Stoughton, 1995. – 948 p.

25. Oldham J.M., Morris L.B. The personality self-portrait / J.M. Oldham, L.B. Morris. – New York. Toronto. London. Sydney. Auckland: 1990. – 438 p.

26. Stipek D. The child in school // Developmental psychology: an advanced textbook. Third edition / Ed. by Marc H. Bornstein, Michael E. Lamb / D. Stipek. - Hillsdale. New Jersey. Hove. London: Laurence Erlbaum Associates Publishers. - 1992. – P. 579 – 625.

© Велитченко Л.К., Дьяконов Г.В., 2017

УДК 159.9.072

Гильманова Г.Г.,
Уфа (Россия)

ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация: В статье анализируется актуальное для современной психологической науки понятие «личностная зрелость», дается подробный анализ степени изученности данного феномена. Подчеркивается, что сложились разные традиции в понимании личностной зрелости в отечественной и зарубежной психологии, что несколько осложняет процесс исследования этого понятия.

Ключевые слова: личностная зрелость, самодетерминация, ценностные ориентации.

STUDY OF THE PROBLEM OF PERSONAL MATURITY IN DOMESTIC AND FOREIGN PSYCHOLOGY

Abstract: the article analyzes a topical for the modern psychological science the concept of «personal maturity», provides a detailed analysis of the degree of

knowledge of the phenomenon. It is emphasized that there were different traditions in the understanding of personal maturity in domestic and foreign psychology that complicates the research process of this phenomenon.

Keywords: personal maturity, self-determination, values.

Проблема зрелости человека является многосторонней, её можно рассматривать в контексте таких наук, как биология, философия, социология, педагогика и другие. И в каждой из этих наук феномен зрелости будет иметь различное содержание. В психологической науке наиболее важным, но, вместе с тем, и наиболее сложным и менее изученным из всех аспектов зрелости, по признанию ряда авторов, является личностная зрелость.

В современной психологической литературе, несмотря на большое количество исследований, нет четкого определения личностной зрелости. Так, в основе рассмотрения проблемы личностной зрелости отечественной психологической школой лежит понимание личности как социального явления. Под зрелостью личности понимается, прежде всего, социальная зрелость, выражающаяся в том, насколько адекватно понимает человек свое место в обществе, каким мировоззрением обладает, каково его отношение к общественным институтам (нормы морали, нормы права, законы, социальные ценности), к своим обязанностям и своему труду. Л.С. Выготский полагал, что формирование личности – это овладение своими психическими процессами, а развитие личности, характера связано с различными формами деятельности, особенно с речью. Л.И. Божович определяет главную цель развития личности как более полное самовыражение и самораскрытие [8]. Рассматривая зрелую личность как гуманистический идеал, образ нового человека, В.А. Ананьев выделяет такие ее характеристики, как свобода и ответственность, целостность и гармоничность, актуализация и реализация всех возможностей. Также он отмечает, что зрелость личности проявляется в ее эмоциональной устойчивости. Такая личность обладает способностью приводить в полное равновесие свои мысли, чувства и действия, «спонтанно», естественно принимает решение относительно того, какие чувства испытывать и каким образом их выражать. В.А. Ананьев пишет, что личностная зрелость характеризуется главным образом развитием самоконтроля и усвоением реакций, адекватных различным ситуациям в жизни человека [1]. П.Я. Гальперин считает, что определение степени зрелости личности устанавливается по оценке ее действий в системе отношений, существующих в данном обществе, согласно показателям того, насколько успешно человек овладевает предназначенной ему деятельностью. А.Н. Леонтьев в первую очередь говорит о личностном потенциале, который представляет собой интегральную характеристику уровня личностной зрелости. Главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является феномен самодетерминации личности, то есть осуществление деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности — как внешних, так и внутренних условий, под которыми понимаются биологические, в частности телесные предпосылки, а также потребности, характер и другие устойчивые психологические структуры [4].

М.Ю. Семенов определяет личностную зрелость как тип, образующийся в результате личностного роста и имеющий сформированное устойчивое единство личностных черт и ценностных ориентаций, развитое нравственное сознание, сложившуюся иерархическую мотивационно - потребностную сферу, где доминируют высшие духовные потребности. Личностно зрелый человек характеризуется потребностью выходить на существующие пределы своей жизни и решать проблемы совершенствования и развития как своего общества, так и всего человечества, активно владеет своим социальным окружением [7]. В.А.Петровский связывает зрелость личности с персонализацией: полаганием своего бытия в других людях. А.А.Меграбян связывает развитие личности с развитием нравственного сознания [8]. Согласно И.С. Кону, зрелая личность – «это личность, которая активно владеет своим окружением, обладает устойчивым единством личностных черт и ценностных ориентаций и способна правильно воспринимать мир и себя» [2, с. 177].

Зарубежными психологами проблема личностной зрелости поднималась в рамках психоанализа, гуманистической и когнитивной психологии. И чаще всего в их традиции понятие личностной зрелости не используется, его синонимами выступают понятия «психологическая зрелость», «психосоциальная зрелость». В большинстве работ зрелая личность понимается как некий идеальный человек. Это состояние психологического здоровья, развитие в полной мере своих природных способностей, продуктивность и творчество.

Гуманистическая психология рассматривает развитие человека как личности в связи с понятием «самоактуализации». Самоактуализация – стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Согласно А.Маслоу, самоактуализация —желание стать всем, чем возможно; потребность в самосовершенствовании, в реализации своего потенциала. По его мнению, самоактуализированный человек, – это человек, достигший эффективного и здорового уровня функционирования. Также это достижение наивысшего уровня естественного личностного роста, а именно: личностная зрелость, максимальная выраженность психологического здоровья личности, ее высокая психологическая культура, достаточная образованность и социальность [5]. Согласно К. Роджерсу, самоактуализация – обозначение той силы, которая заставляет человека развиваться на самых различных уровнях – от овладения моторными навыками до высших творческих взлетов. Ученый называет самоактуализирующего человека «полностью функционирующей личностью». По мнению К. Роджерса, «полноценное функционирование» человека определяют следующие личностные характеристики: глубокое осознание своих мыслей и чувств, открытость для внутреннего и внешнего мира, стремление к целостной жизни, самосовершенствование, готовность помочь тем, кто нуждается в помощи, непосредственное единение с природой и другие [9].

Согласно положениям диспозиционной теории личности, как открытой и саморазвивающейся системы, представленной в работах Г.У. Олпорта, зрелая личность качественно отличается от незрелой, обладая

функциональной автономией от биологических потребностей, стремясь к осмыслению и социальной значимости [6].

Рассматривая становление человека как процесс, включающий определенные стадии с характерными для них кризисами, Э. Эриксон показывает, что развитие личности периодически подводится к выбору между зрелостью, здоровьем и регрессом; личностным ростом, само-определением и неврозом [9]. Успешно разрешив один кризис, человек продвигается в своем развитии и получает шанс к личностному росту и расширению своих возможностей. Э. Эриксон предложил оценивать человека с точки зрения сформированности характеристик зрелой личности на предшествующих стадиях жизни. Эриксон выделял такие качества зрелой личности, как индивидуальность, самостоятельность, своеобразие, смелость быть отличным от других.

З. Фрейд определял личностную зрелость по двум показателям: стремлению человека работать, создавая нечто полезное и ценное, и стремлению любить другого человека ради него самого.

Для Э. Фромма зрелость, – это чувство согласия, единения с миром. К.Юнг называет движение человека к зрелости процессом «индивидуации», когда человек приближается к себе, осознает свою изначальную и полную сущность [9].

Согласно когнитивно-генетическому подходу, по Л. Колбергу, личностная зрелость человека тесно связана с моральным сознанием, которое развивается в ходе активного, творческого взаимодействия индивида с социальной средой за счет принятия различных ролей в социальных институтах. Характеристиками зрелого человека являются: приверженность универсальному принципу справедливости; решение проблем совершенствования; выход за пределы своей жизни и развитие, как своего общества, так и всего человечества [3]. Безусловно, отечественные и зарубежные авторы по-своему правы в анализе личностной зрелости, так как каждый из них интерпретирует данную проблему исходя из собственных научных позиций. В заключение можно отметить, что данная проблема, ещё очень плохо изучена, не найдено четкого определения и понимания феномена. Можно лишь сказать, что личностная зрелость помогает человеку более эффективно решать жизненные задачи. Она характеризует личность взрослого человека как целостную, динамичную, принципиально незавершенную систему, развивающуюся неравномерно и гетерохронно.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания—СПб.: Питер, 2010. — 288 с. — (Серия «Мастера психологии»).
2. Кон И.С. Социология личности –М.: Политиздат. 1967 – 383 с.
3. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. К90 Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. —М.: ТЦ «Сфера», 2001. -464с.
4. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева // Ученые

записки кафедры общей психологии МГУ им.М.В. Ломоносова. Вып. 1. – М.: Смысл, 2002. – С. 56 – 65.

5. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд./ Пер. с англ. - СПб.: Питер, 2012. – 352 с. -(Серия "Мастера психологии").

6. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. / Пер. с англ. Л.В.Трубициной и Д.А. Леонтьева.М., 2002.

7. Семенов, М.Ю. Отношение личностно зрелых людей к деньгам / М.Ю. Семенов // Психологический журнал / Ред. А.Л.Журавлев. – 2012. – Том 33, №1. январь-февраль 2012. – с.66-72.

8. Солдатова Е.Л. Эго-идентичность как системообразующий фактор формирования личностной зрелости/ Е.Л. Солдатова, И.А.Шляпникова // Вестник ЮУрГУ. – 2010. –№27. – с.66-74.

9. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности –СПб.: Питер,2003. –608 с.

© Гильманова Г.Г., 2017

УДК 159.9.072

Дубровина В.А,
Лямина Л.В.,
Уфа (Россия)

ДИАЛОГ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: В данной статье рассматриваются различные подходы в работах отечественных и зарубежных ученых к понятию стратегического мышления, а также к его формированию через коммуникативную функцию игры в форме диалогического общения оппонентов.

Ключевые слова: диалог, игровые технологии, процесс геймификации, стратегическое мышление.

DIALOGUE AS A FORM OF STRATEGIC THINKING IN THE PROCESS OF GAMING ACTIVITIES

Abstract: This article discusses about the different approaches in the work of domestic and foreign scientists to the notion of strategic thinking, as well as its formation through the communicative function of the game in the form of dialogical communication opponents.

Keywords: dialogue, gaming technology, gamification process, strategic thinking

Веком инновационных технологий в сфере компьютеризации можно определить именно XXI век. Профессии типа «человек – техника», «человек – знаковая система» становятся ведущими в нашем обществе, ведь именно умение создавать программы для компьютерного обеспечения, играет основополагающую роль в процессах деятельности человека. Нельзя не выделить из этой классификации еще один тип профессий «человек-человек», который будет считаться «вечным», пока существует общество. В основе каждого из перечисленных типов присутствует элемент общения, который выражается в трех его составных частях: коммуникативной, перцептивной, интерактивной. Стоит отметить, что именно коммуникативная сторона жизни является главной в человеческом обществе. Построение диалогического взаимодействия человека и техники, человека и человека требует умения фокусироваться, предвидеть, считывать «скрытую» информацию и протраивать тактику диалогического поведения, что говорит о развитии стратегического мышления. Не стоит забывать о появлении большого потока информации, который привел к открытию социологами феномена, выражающегося в парадоксе «чем больше информации, тем ее меньше». Действительно, развитие компьютерных технологий привело современное общество к стремлению упрощать множественные действия путем их геймификации (Климов Е.А., 1996).

Познание мира посредством игры позволяет современному человеку эффективнее улавливать изменения в социуме; тем самым он учится не только прогнозировать, но строить тактику и вырабатывать стратегию игрового поведения. В современной образовательной практике большую роль отводят активным методам и формам обучения, которые выражаются через речевые конструкции, и, как следствие, истина достигается в диалоге. Такая концепция берет начало в философских воззрениях времен Аристотеля, Сократа, Платона. Именно они считаются изобретателями дискурсивных практик софистического и агонального диалога, как способа отыскания истины.

Интересным для нашего исследования представляется подход И.В. Богданова, который отметил существование двух форм диалога: внутренней и внешней. Причем внутренний диалог осуществляется через мыслительные компоненты, а внешний имеет своим выражением объективное взаимодействие людей (Богданов И.В., 2008).

И тот, и другой вид диалога могут проявляться только в специально созданных условиях, направленных на решение ситуационных задач: выбор решения из альтернатив, разрешение проблемных ситуаций, поиск суждений относительно определенного факта или явления, решение задач неопределенного характера (не имеющих однозначного решения), выдвижение гипотез и предположений. Все вышеперечисленные ситуационные задачи проектируются в формате игр (организационно-деятельностные игры, ролевые и деловые игры, квесты, бизнес-игры и другие). Условия внешнего диалога выражаются в вопросительном образе общения, обмене мнениями, идеями, позициями, дискуссии, коллективной генерации идей, оппонировании идей,

предложений, доказательств, полифункциональном анализе идей и гипотез, творческом и стратегическом мышлении.

Для процесса реализации игровых технологий характерна как внешняя, так и внутренняя форма диалога, так как к основополагающим функциям игры относятся: коммуникативная, самореализации, диагностическая, коррекционная, социализации.

Если рассматривать структуру игры как вид деятельности, то в ней органично сочетается такие компоненты, как планирование, целеполагание, реализация цели, анализ результатов, видение возможностей, предугадывание поведения оппонента, «превращение сложного в простое», исходя из чрезвычайной сложности исходного материала и простоты конечного решения. Последний компонент игры, в частности, «превращение сложного в простое», определяет умение стратегически мыслить, то есть из множества вариантов решений выбрать один наиболее успешный. Диалог, осуществляемый в процессе игровой деятельности вскрывает истину, ведь во время игры люди общаются, намечают тактику, стратегию, строят на основе своих мыслей паттерны поведения и реализуют свои планы.

Согласно подходу Г. Минцберга, стратегическое мышление – это отличительная черта менеджера, нацеленная на открытие новых стратегий, которые способны переписать правила конкурентной игры и предвидеть возможное будущее, кардинально отличное от настоящего. Несколько иной подход к проблеме стратегического мышления представил К. Омае. Он рассматривает данное понятие, как способность творчески и активно мыслить, рождать динамические идеи и цели. Для нашего исследования интересен подход Э. де Боно, который определял стратегическое мышление, как набор наиболее целесообразных шагов из множества возможных. Противоположный подход мы видим у М. Линдгрена и Х. Бандхольда, которые выделяют несколько принципов стратегического мышления, наиболее важных с точки зрения сценарного планирования: мыслить парадоксами, категориями видения. Проанализировав различные подходы к определению такого понятия, как стратегическое мышление, мы можем констатировать, что на сегодняшний день не существует единого и развернутого определения данному термину.

Целью нашего исследования является выявление отличительных особенностей проявления стратегического мышления в процессе игровых технологий. В связи с тем, что компоненты стратегического мышления вскрываются посредством диалога, это позволит нам определить стратегическое мышление с позиции общения. Таким образом, мы видим возможность выявить стратегическое мышление как фактор, проявляющийся в условиях игрового моделирования.

Список литературы

1. Богданов И.В. С.В.Лазарев, С.С.Ануфриенко и др Психология и педагогика [Электронные текстовые данные], - Федеральный фонд учебных курсов.
2. Де Боно, Э. Курсы развития мышления [Текст] / Э. де Боно. - Попурри, 2012. – 128 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
4. Минцберг Г. Стратегическое сафари. Экскурсия по дебрям стратегического менеджмента [Текст] / Г. Минцберг, Б. Альстранд, Ж. Лампель. - Альпина Паблишер, 2012. – 368 с.
5. Омае К. Мышление стратега. Искусство бизнеса по-японски [Текст] / К. Омае.- Альпина Паблишер, 2015. – 221 с.
6. Щедровицкий, Г.П. Организационно-деятельностная игра. Сборник текстов (2) [Текст] / Г.П. Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. - 320 с.

© Дубровина В.А., Лямина Л.В., 2017

УДК 159.9.01

Канафина Л.Б.,
Уфа (Россия)

ВЛИЯНИЕ ЗАВИСТИ НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические аспекты влияния зависти на межличностные отношения. Проводится теоретический анализ проявления чувства зависти и его влияния на общение. По итогам эмпирического исследования мы хотим показать, как чувство зависти влияет на межличностные отношения.

Ключевые слова. Зависть, межличностные отношения, общение.

THE INFLUENCE OF ENVY ON INTERPERSONAL RELATIONS

Abstract: This article discusses the theoretical aspects of the impact of envy on interpersonal relationships. A theoretical analysis of the manifestations of envy and its impact on communication. According to the results of empirical research, we want to show how envy affects interpersonal relationships.

Keywords: envy, interpersonal relationships, communion.

Межличностные отношения людей обладают весьма большим разнообразием и отражают многогранные мотивы деятельности людей в различных областях производства, науки, просвещения, политики, управления государством, а также отношения в семье, с друзьями и товарищами.

Потребность в общении - это жизненно важная потребность человека, какого бы возраста он ни был. Поэтому неудовлетворенность потребности в

общении вызывает у человека любого возраста отрицательные эмоциональные переживания, ожидание неблагополучия даже тогда, когда ему, казалось бы, ничто не угрожает. При длительном сохранении неблагополучно сложившихся отношений могут произойти существенные изменения в характере человека. Он будет постоянно ждать от других недоброжелательства, непонимания своих истинных мотивов поведения, отрицательной оценки своих поступков.

В современной ситуации развития общественных отношений нарастает стремление личности быть автономным, успешным, конкурентным, что нередко становится причиной возникновения чувства зависти.

Постоянное сравнение себя с другими, своих успехов и неудач может рано или поздно привести к зависти. А зависть, как известно, плохой советчик в межличностных отношениях. Зависть порождается неутолимимым желанием иметь все то, что имеют другие люди.

Зависть указывает человеку на его собственный интерес и невоплощенное желание, на то, к чему он прикладывает недостаточно сил и старания или избрал неверный путь для реализации своей потребности, мечты.

Человек с высоким уровнем зависти весьма настороженно относится к другим, проявляя в отношениях недоверие и осторожность, а иногда и полную убежденность в том, что окружающие намерены нанести ему какой-либо существенный вред. Вполне возможно, что в данном случае срабатывает защитный механизм проекции и происходит приписывание своих состояний на другую личность: "Я завидую (но не могу себе признаться в этом), и мне кажется, что каждый и всякий завидует мне и желает причинить вред"[1].

Явление зависти – это глубокое и фундаментальное человеческое чувство, которое проявляется во множестве разнообразных форм и оказывает большое влияние на межличностные отношения и поведение многих людей.

Чувство зависти хотя бы раз в жизни испытывал каждый из нас, но не каждый имеет смелость в том признаться. И это не случайно, ибо большинство людей оценивают чувство зависти как однозначно отрицательное явление, как нравственный изъян или даже порок, с которым необходимо бороться.

Объект нашего изучения - зависть - является одной из социальных эмоций, то есть возникающих при удовлетворении социальных потребностей и касающихся взаимодействия людей.

Мы предполагаем, что чувство зависти влияет на межличностные отношения в юношеском возрасте. Исходя из цели и гипотезы исследования, мы разработали программу и осуществили эмпирическое исследование чувства зависти и межличностных отношений у студентов.

Для психодиагностики параметров исследования использовались: «Методика изучения завистливости» Ю. Щербатых и «Методика диагностики межличностных отношений» Т.Лири.

Анализ результатов исследования межличностных отношений (по методике Т. Лири) и завистливости (по методике Ю. Щербатых) показал следующее. Данные показали, что у студентов с повышенной авторитарностью и повышенным чувством агрессивности (выявленные по методике Т.Лири) было обнаружено повышенное негативное отношение к другим людям (по методике

Ю.Щербатых). А у студентов с высокими показателями «недоверчивости» и «покорности», выявились высокие показатели по шкалам «заниженная самооценка» и «неумение извлекать пользу из поражений». Эти результаты говорят о том, что зависть разрушает общение, способствует фиксации регрессивных форм поведения, является средоточием глубоко спрятанных, но готовых в любую минуту взорваться деструктивных тенденций индивида. Зависть вызывает трения, сбои, разрывы отношений, способствует возникновению эмоциональных, поведенческих и психосоматических девиаций [1]. Полученные нами данные также приводят к выводу о необходимости дальнейших многофакторных исследований соотношения чувства зависти и межличностных отношений.

Список литературы

1. Бескова, Т.В. Особенности проявления зависти в межличностном взаимодействии субъектов /Т.В. Бескова // Психологический журнал. - 2010. - №5.-С. 103-108.
2. Ложкин, Г.В, Повякель, Н.И. Практическая психология конфликта: учебное пособие / Г.В.Ложкин, Н.И.Повякель// 2-е изд., стереотип. — К.: МАУП, 2002. — 220- 228.
3. Щербатых, Ю. Семь смертных грехов, или Психология порока для верующих и неверующих/Ю.Щербатых//АСТ,Астрель. – 2010.- с.480.

©Канафина Л.Б.,2017

УДК 159.9.01

Костенко В.Ю.,
Москва (Россия)

ВНУТРЕННЯЯ ДИАЛОГОВАЯ АКТИВНОСТЬ И РЕФЛЕКСИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ НА РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: Статья освещает результаты эмпирического исследования внутренней диалоговой активности и рефлексивных процессов на различных уровнях развития личности. Анализ отдельных уровней личностного развития на выборке подростков и юношей (N=263) продемонстрировал, что связи, возникающие на начальных постконформистских уровнях развития личности (развития эго) крайне специфичны в сравнении с другими изученными уровнями. С повышением уровня развития личности возрастает роль конструктивной рефлексивной регуляции.

Ключевые слова: развитие личности, развитие эго, внутренний диалог, рефлексия.

INTERNAL DIALOGUE ACTIVITY AND REFLEXIVE PROCESSES AT DIFFERENT LEVELS OF DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL

Abstract. The article covers result of an empirical research of inner dialogical activity and reflexive processes at various levels of personality development. The analysis of separate levels of ego development on a teenage and youth group (N=263) has shown that the links arising at the post-conformist levels of ego development are specific in comparison with other studied levels. With increase in the level of ego development, the constructive reflexive regulation also increases.

Keywords: personality development, ego development, inner dialogue, personality reflection

В самой природе самосознания заложена его диалогичность [Кучинский, 1988; Столин, 1983; Hermans, 2001]. В современных исследованиях психологии личности категория диалога приобретает статус методологической, открывая новый горизонт в исследованиях интрапсихических процессов становления и развития личности. Сам процесс развития представляется не монотонным ростом, а гетерохронным процессом, изменяющим с каждым новым этапом существенные механизмы, которые определяют его качество и направление: «Несмотря на непрерывность самого процесса развития, в нем есть свои критические точки, в которых меняется характер движущих сил, ключевые закономерности, управляющие этим процессом» [Леонтьев, 2011, С. 7]. Феномены рефлексии и аутокоммуникации приобретают особое значение для объяснения таких закономерностей, однако эмпирическое исследование этой группы феноменов сопряжено с рядом теоретических трудностей.

В то время как процесс развития механизмов самосознания, по всей видимости, разворачивается последовательно и преемственно в период детства [Rochat, 2003], результаты его развития, полученные уже к подростковому возрасту, оказываются не столь однозначны. Множество исследователей [см., например, Кон, 1984; Леонтьев, 2009а; Лэнгле, 2002] отмечают возможность существования негативного полюса рефлексии: «Сознание коварно, оно несет в себе силы не только созидания, но и разрушения» [Зинченко, Моргунов, 1994, С. 208].

К. Ясперс, рассматривая рефлексивные процессы в их соотношении с психологической патологией, указывал, что они могут быть условием неискреннего поведения при истерии, способны нарушать упорядоченность внутренней жизни в случае чрезмерного внимания к самому себе, а также выступать основанием для возникновения навязчивых явлений [Ясперс, 1997]. В случае психологической нормы тенденция личности уделять чрезмерное внимание собственным негативным переживаниям и состояниям получила название руминации [Nolen-Hoeksema, Wisco, Lyubomirsky, 2008]. Кроме того, выделяется понятие о внимании, фокусированном на себе (self focused attention), отражающее специфический когнитивный стиль, при котором интроспективный (интровертированный) опыт получает преимущество перед опытом, источником которого является внешний мир. Такая личностная ориентация, измеренная в многочисленных исследованиях, демонстрирует устойчивые связи с депрессивными расстройствами и тревожностью [Ingram, 1990].

В качестве возможного решения проблемы амбивалентности рефлексивных механизмов, Д.А. Леонтьев предлагает дифференциальную модель рефлексии [Леонтьев, 2009а]. В модели, помимо арефлексии (отсутствия рефлексивных процессов в пользу полного погружения во внешнюю ситуацию) выделяются три ортогональных феномена — системной рефлексии, квазирефлексии и интроспекции.

Системная рефлексия отражает способность личности к самодистанцированию, выработке отношения к различным ситуациям и самой себе, склонность к анализу собственных чувств и состояний. «Системная рефлексия оказывается наиболее объемной и многогранной; хотя ее осуществление достаточно сложно, именно она позволяет видеть как саму ситуацию взаимодействия во всех ее аспектах, включая и полюс субъекта, и полюс объекта, так и альтернативные возможности» [Леонтьев, Аверина, 2011, Электронный ресурс]. Квазирефлексию отличает уход фокуса сознания от актуальной ситуации, отражение несущественных деталей, а также тенденция к частым размышлениям в условном залоге («что было бы, если...»). Третий компонент модели, интроспекция (самокопание), отражает уже упомянутую склонность к руминации — повышенному вниманию к собственным негативным переживаниям и возможным нежелательным последствиям собственных действий.

К рефлексивным механизмам в более широком смысле относятся и механизмы аутокоммуникации. Термин «аутокоммуникация» объединяет различные формы общения человека с самим собой. Г.М. Кучинский выделяет целый ряд форм аутокоммуникации — внутреннее реплицирование, внутренний монолог и внутренний диалог [Кучинский, 1988].

Под внутренним реплицированием понимаются отдельные высказывания внутренней речи, посредством которых направляется или организуется внешняя активность личности. Примерами внутреннего реплицирования могут быть самовнушение (“Спокойно!”) или самоорганизация (“Так, я ничего не забыл?”). Внутренний монолог часто разворачивается как отражение во внутренней речи дискурсивного мышления и сопровождает решение когнитивных задач, требующих планирования действий в реальном времени или осуществления нескольких шагов для решения. И реплицирование, и внутренний монолог реализуют какую-либо одну смысловую интенцию.

Внутренний диалог существует как развернутое взаимодействие двух или более лиц и порождает несколько смысловых центров или интенций. Действующими лицами в этом случае может оказаться как сам человек, занимающий различные точки зрения (интервьюера и интервьюируемого, прошлого и будущего, судьи и ответчика), так и другие люди, чью роль берет на себя сам человек. Как и в случае внешнего общения, внутренний диалог предполагает некоторое представление о собеседнике и его внутреннем мире. Развитие способностей к внутреннему диалогу, принятию на себя различных ролей связывается с детской игрой. Возможности взрослого человека в построении внутреннего диалога значительно расширяются благодаря развитию мышления и общей целенаправленности диалоговой активности.

В культурно-исторической трактовке внутренний диалог рассматривается как дальнейшее развитие внешнего диалога, что было с успехом продемонстрировано в целом ряде исследований Г.М. Кучинского и его предшественников. Автор подчеркивает взаимное перетекание процессов внутреннего и внешнего диалогов, особенно заметное у детей. В широком смысле, внутренний диалог является частью общего процесса познания, способствует решению мыслительных задач и коммуникации с другими людьми [Кучинский, 1988]. В то же время, к конструктивным формам внутреннего диалога могут добавляться неконструктивные его формы, поддерживающие и развивающие внутреннюю конфликтность личности [Астрецов, Леонтьев, 2015; Oleś, 2009].

А.В. Россохин и В.Л. Измагурова в своем теоретическом исследовании уделяют внимание соотношению понятия внутреннего диалога и рефлексии. Главное различие они обнаруживают в задачах, на решение которых направлены оба процесса. Внутренний диалог в первую очередь ориентирован на порождение новых смыслов, в то время как рефлексия отражает и символически закрепляет пережитый опыт [Россохин, Измагурова, 2008].

К особенностям аутокоммуникации можно отнести и личностные особенности переживания уединения. В этой связи развивается понятие о психологическом пространстве личности и психологической приватности [Нартова-Бочавер, 2008]. Е.Е. Сапогова рассматривает феномен психологической приватности в качестве зоны персональной экзистенциальной рефлексии. Приватность, «обращая сознание к своему носителю, ограничивает в нем то сокровенное внутреннее пространство, в котором человек пребывает наедине с самим собой, переживает себя подлинным, истинным» [Сапогова, 2013, С. 208].

Переживания, связанные с уединением, также не могут быть рассмотрены единообразно. Е.Н. Осин и Д.А. Леонтьев предлагают дифференциальную модель переживания одиночества, основанную на экзистенциальном понимании этого феномена и составленную тремя факторами [Осин, Леонтьев, 2013]. В первую очередь, применительно к уединению выделяется эмоциональный фактор — степень, в которой личность испытывает чувство одиночества в настоящий момент. Он включает в себя степень социальной изоляции, идентификации себя с ролью одинокого человека и степень выраженности чувства отчуждения. Вторым фактором выступает зависимость от общения — непринятие одиночества и неспособность оставаться одному. Здесь особое значение приобретает дисфория, негативная оценка одиночества как феномена и высокая потребность в общении. Третий фактор отражает позитивное одиночество — стремление находить ресурс в одиночестве и использовать его для самопознания и саморазвития. В этом случае одиночество связывается с позитивными эмоциями и чувством ценности уединения, стремления к нему.

Учитывая описанную выше неоднозначную роль рефлексивных механизмов и процессов аутокоммуникации в процессе становления личности, а также дефицит знания о взаимосвязях этих механизмов с другими особенностями личности, данное направление представляется важным шагом дальнейшего исследования.

Цель и гипотезы исследования. В соответствии с намеченной теоретической рамкой, мы намереваемся эмпирически подтвердить, что переходы от одной качественной стадии личностного развития к другой будут сопряжены с качественными изменениями в формах рефлексивной регуляции и аутокоммуникации. В качестве основной гипотезы исследования выступило предположение о возрастании роли конструктивных рефлексивных процессов с каждым последующим уровнем развития личности (развития эго).

Участники и методы исследования. Респондентами исследования выступили участники развивающей подмосковной летней школы для студентов и школьников (N=263). В исследовании применялись следующие диагностические инструменты: Методика неоконченных предложений Вашингтонского университета [НПВУ, Леонтьев, Михайлова, Рассказова, 2010; Ну, Loevinger, 1996]; Дифференциальный тест рефлексии [ДТР, Леонтьев, Осин, 2014]; русскоязычная адаптация Шкалы внутренней диалоговой активности П. Олеся [Астрцов, Леонтьев, 2015; Oleś, 2009]; Дифференциальный опросник переживания одиночества [ДОПО, Осин, Леонтьев, 2013].

Результаты и обсуждение. Данные продемонстрировали, что уровень развития эго значимо влияет на параметры системной рефлексии, в то время как другие формы рефлексии дифференциальной модели Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина оказываются независимыми от уровня личностной зрелости. Среди измеренных факторов внутреннего диалога, обнаруживает влияние уровня развития эго только показатель шкалы внутреннего мира, измеряющей тенденцию личности к конструированию субъективного пространства диалогов, нацеленных на решение каких-либо проблемных ситуаций. Дополняет данные об особенностях аутокоммуникации то, что среди трех форм переживания одиночества только фактор позитивного одиночества, измеряющий склонность личности рассматривать уединение в качестве ресурса для самопознания, оказывается значимо связанным с уровнем личностного развития.

На следующем шаге анализа была предпринята попытка рассмотрения отдельных уровней развития эго для выявления специфики рефлексивной и аутокоммуникативной регуляции. Эмпирические исследования рефлексивных процессов демонстрируют их роль в качестве межуровневых регуляторов, способных изменять структуру взаимосвязей в ходе вмешательства рефлексивных процессов в процесс становления личности. «Межуровневые регуляторы отражают возникающее по мере развития расщепление психологической структуры индивида на структуры индивидуальности, оказывающие предсказуемое и устойчивое непосредственное влияние на поведение, и надстраивающиеся над ними регуляторные структуры личности, опосредующие проявления первых» [Леонтьев, 2010, Электронный ресурс]. В проведенном эмпирическом исследовании продемонстрирована особая роль таких регуляторных, конструктивных рефлексивных механизмов в их связи с другими феноменами самосознания и аутокоммуникации.

Выводы. Анализ отдельных уровней личностного развития продемонстрировал, что связи, возникающие на начальных пост-конформистских уровнях развития личности (развития эго) крайне специфичны

в сравнении с другими изученными уровнями, обнаруживая «переход от социальной ситуации развития к личной ситуации развития» [Леонтьев, 2009 b]. На начальных этапах личностной зрелости особенно ярко проявляют себя эмоционально-негативные феномены рефлексии и аутокоммуникации — интроспекция и конфликтный внутренний диалог. С повышением уровня развития личности возрастает роль конструктивной рефлексивной регуляции, а неперенными спутниками процесса развития личности выступают конструктивные формы аутокоммуникации — конструктивный внутренний диалог и позитивное одиночество.

Список литературы

1. Hermans H.J.M. The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning // *Culture Psychology*. 2001. Т. 7. № 3. С. 243–281.
2. Hy L.X., Loevinger J. *Measuring Ego Development*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates, 1996. 292 с.
3. Ingram R.E. Self-focused attention in clinical disorders: Review and a conceptual model // *Psychological Bulletin*. 1990. Т. 107. № 2. С. 156–176.
4. Nolen-Hoeksema S., Wisco B.E., Lyubomirsky S. Rethinking Rumination // *Perspectives on Psychological Science*. 2008. Т. 3. № 5. С. 400–424.
5. Oleś P.K. Czy głosy umysłu da się mierzyć? Skala Wewnętrznej Aktywności Dialogowej (SWAD) // *Przegląd Psychologiczny*. 2009. Т. 52. № 1. С. 37–51.
6. Rochat P. Five levels of self-awareness as they unfold early in life // *Consciousness and Cognition*. 2003. Т. 12. № 4. С. 717–731.
7. Астрецов Д.А., Леонтьев Д.А. Психодиагностические возможности «Шкалы внутренней диалоговой активности» П. Олеся // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2015. № 4. С. 66–82.
8. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. *Человек развивающийся. Очерки российской психологии*. Москва: Тривола, 1994.
9. Кон И.С. *В поисках себя: Личность и ее самосознание*. Москва: Политиздат, 1984.
10. Кучинский Г.М. *Психология внутреннего диалога*. Минск: Университетское, 1988.
11. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: От необходимого к возможному // *Вопросы психологии*. 2011. № 1. С. 3–27.
12. Леонтьев Д.А. Перспективы неклассической психодиагностики [Электронный ресурс] // *Психологические исследования: электрон. науч. журн*. 2010. Т. 12. № 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.08.2016).
13. Леонтьев Д.А. Рефлексия как предпосылка самодетерминации // *Психология человека в современном мире (материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г.)* / под ред. А.Л. Журавлева. Москва: Институт психологии РАН, 2009а. С. 40–49.

14. Леонтьев Д.А. Человечность как проблема // Человек — наука — гуманизм: К 80-летию со дня рождения академика И. Т. Фролова / под ред. А.А. Гусейнова. Москва: Наука, 2009b. С. 69–85.

15. Леонтьев Д.А., Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 2. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 05.09.2016).

16. Леонтьев Д.А., Михайлова Н.А., Рассказова Е.И. Апробация методики незаконченных предложений Вашингтонского университета // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 6–35.

17. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: От объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.

18. Лэнгле А. Значение самопознания в экзистенциальном анализе и логотерапии // Московский психотерапевтический журнал. 2002. № 4. С. 150–168.

19. Нартова-Бочавер С.К. Психология приватности // Дифференциальная психология: хрестоматия / под ред. С.К. Нартова-Бочавер. Москва: Алвиан, 2008. С. 93–109.

20. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 55–81.

21. Россохин А.В., Измагурова В.Л. Внутренний диалог и его связь с рефлексией // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 13–23.

22. Сапогова Е.Е. Экзистенциальная психология взрослости. Москва: Смысл, 2013.

23. Столин В.В. Самосознание личности. Москва: Издательство Московского университета, 1983.

24. Ясперс К. Общая психопатология. Москва: Практика, 1997.

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект № 14-36-01035 «Роль внутреннего диалога и саморефлексии в личностной саморегуляции, самоотношении и саморазвитии»

© Костенко В.Ю., 2017

УДК 159.9.72

Кравцова Я.В.,
Дубовицкая Т.Д.,
Сочи (Россия)

РОЛЬ ДИАЛОГА В СТРУКТУРИРОВАНИИ ВРЕМЕНИ

Аннотация. Статья содержит характерные особенности диалога в различных способах проведения времени, которые предложил психолог Э. Берн.

Структурирование времени отличается от тайм-менеджмента и лайф-менеджмента.

Ключевые слова: тайм-менеджмент, лайф-менеджмент, сенсорный голод, структурный голод, структурирование времени.

THE ROLE OF DIALOGUE IN STRUCTURING TIME

Abstract: The Article contains the characteristics of dialogue in a variety of ways of spending time, which suggested that the psychologist E. Bern. The structuring of time is different from time management and life management.

Keywords: time management, life management, touch hunger, structure hunger, structuring time.

Многообразие жизненных сфер, в которые вовлечен современный человек, их определенная привлекательность и доступность, а также ориентация человека на получение удовольствия «здесь и сейчас», на то чтобы чувствовать удовлетворенность собой и происходящим, приводят к тому, что одной из серьезных психологических проблем человека становится распределение времени и определение жизненных приоритетов. Одними из направлений решения данных проблем являются разработанные и широко востребованные тренинги *тайм-менеджмента* и *лайф-менеджмента*. И если первое (тайм-менеджмент) представляет собой учет и оперативное планирование времени, то второе (лайф-менеджмент) – это фактически упорядочивание времени жизни в целом. При этом всесторонне декларируется тезис, что основной секрет личной эффективности заключается в правильном распределении времени. Также можно утверждать, что ориентиром уровня достижений и самоэффективности является сравнение себя с другими, с которыми человек общается, взаимодействует и вступает в диалог. И именно качество диалога субъектов общения во многом определяет продуктивность данного взаимодействия, что может служить главным ориентиром в последующем распределении и наполнении человеком конкретного содержания своего времени.

Действительно, на что тратит свое жизненное время человек и какое значение в нем отводится такой форме коммуникации как диалог? Одной из значимых задач тайм-менеджмента является определение и расстановка приоритетов: что главное на данный момент, что второстепенное и т.п. Расстановка приоритетов позволяет эффективно управлять списком намеченных дел, присваивая каждому делу свой уровень важности. Следует отметить, что, решая эту задачу, человек не получает никаких ориентиров для выявления приоритетов. Он делает это опираясь на свои внутренние ощущения, прежний опыт, а также рекомендации других людей, которые могут быть очень противоречивы. В этой связи возникает практический запрос на выявление и осознание человеком тех составляющих его жизни, которые заполняют его время. Данную проблему мы соотносим с понятием – *структурирование времени*, широко представленным в работах Э. Берна [1], его последователей и популяризаторов его теории.

Вспомним в этой связи Робинзона Крузо, который структурировал свое время строя жилище, исследуя остров. Психолог и психиатр Виктор Франкл, как известно, придумал определение «воскресный невроз», характеризующее подавленное состояние и ощущение пустоты, которое люди часто испытывают по окончании трудовой недели [2]. Структурирование времени Э. Берн относил к одному из основных видов потребностей человека (структурному голоду), удовлетворение которой обеспечивает с одной стороны избегание скуки, а с другой доступность для контактов и связанных с ними поглаживаний (акты признания, вознаграждения).

Э. Берн сформулировал шесть различных способов проводить свое время, которые он обозначил как виды структурирования времени: *уход, ритуалы, времяпровождение, деятельность, игры, интимность*. При этом каждая из предложенных Э. Берном форма общения отличается особенностями диалога и разной интенсивностью поглаживаний. Рассмотрим их более подробно.

Уход в себя (одиночество) – символизирует потребность человека побыть наедине с собой, восстановить свои силы, поразмышлять. На этой стадии человек не получает внешних поглаживаний. Он может давать себе только самопоглаживания. Человек не взаимодействует с другими людьми либо из-за переживания высокого риска быть отвергнутым, либо его внутренний мир богат собственными переживаниями, мыслями, сложившимися в прошлом, или же имеющими отношение к будущему. В этом случае он, несомненно, ведет внутренний диалог, характеризующийся своими плюсами и минусами.

Ритуал – это знаки взаимного признания, как правило носящие неформальный характер (приветствия, благодарности) или официальный характер (дипломатический этикет). Интенсивность общения с людьми в этом случае минимальная. Ритуал может состоять всего лишь из двух поглаживаний («Привет!» – «Привет!»), или же быть весьма длительным. Диалоги между людьми в этом случае программируемые и предсказуемые. Прерывание, нарушение ритуала осуждается обществом. Таких людей избегают или не выбирают для дальнейшего взаимодействия.

Времяпровождение – полуритуализованные формы коммуникации, когда люди ведут диалог о погоде, нарядах, хокее и пр. Оно также запрограммировано: говорить можно лишь в определенном стиле и только на допустимые темы, часто ориентировано не только на поддержание приятельских отношений, но на поиск и поддержание полезных знакомств. Это общение без обязательств. Данная форма общения позволяет держаться на безопасной дистанции, избегать близости, помогает притупить чувство вины, отчаяния и, к сожалению, со временем может привести к скуке и ощущению неполноты жизни.

Работа (совместная деятельность) – взаимодействие людей, направленное на эффективное достижение поставленной цели, решение задачи, достижение конкретного, заранее определенного результата. Успешное выполнение работы нередко связано со значительными межличностными коммуникациями, диалогами. Выполняя качественно свою работу человек получает удовлетворения от признания другими людьми.

Игры – наиболее сложный тип общения, для которого характерна скрытая мотивация их участников. Нередко в играх одна сторона старается получить превосходство над другой. Сюда относятся и манипулирование другими людьми. Игры являются подменой близости, именно из-за них нам не удастся наладить отношения с другими людьми, мы не довольны собой и другими. Игра может быть опасной для ее участников и даже чреватой летальным исходом. Игры всегда ведут к расплате – скандал, унижение, оскорбление, обесценивание. Особое место в жизни человека занимают так называемые психологические игры, характеризующиеся особой формой построения диалога

Интимность (близость) – выражается в искренних контактах с другими людьми, в доверии и близости, взаимоуважении, чувстве единения. Это самый высокий уровень признания человека, на таких взаимоотношениях строится дружба и любовь. Это свобода от игр, эксплуатации, скрытых целей. Диалог характеризуется открытым высказыванием друг другу своих чувств и желаний и даже высказыванием недовольства. Но результат близости всегда конструктивен.

Как видим, структурирование времени – это не просто его организация и планирование, это его содержательное наполнение, необходимое для устранения структурного голода человека. Особое значение в каждом способе проводить время принадлежит качеству диалога между людьми, который может выражаться: на одном полюсе в полном отказе от него и протеканием только во внутреннем плане, и на другом полюсе – в открытости чувств, желаний и отсутствии игр, манипуляций.

Список литературы

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М.: Эксмо, 2006. – 566 с.
2. Леонтьева Д.А. «Случай» Виктора Франкла // Психологический журнал, 2005, т.26, № 2, с. 118-127.

© Кравцова Я.В., Дубовицкая Т.Д., 2017

УДК 159.9.72

Кравченко О.В.,
Уфа (Россия)

КОММУНИКАЦИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена роли общения в деловом мире, в ней раскрывается коммуникация как главный фактор в управлении организации, отражаются особенности взаимоотношения руководителя и коллектива. В данной статье также содержатся рекомендации по совершенствованию коммуникативных навыков руководителя.

Ключевые слова. Общение, коммуникативная сторона общения, коммуникативные навыки, организационная коммуникация.

Abstract:The article points out the role of communication in the business world, open communication as a major factor in the management of the organization makes it possible to study the relationship between the manager and the team. It contains recommendations for improving the communication skills of the manager.

Keywords: Communication, communicative aspect of communication, communication skills, organizational communication.

С античных времен и до наших дней большое значение в человеческом обществе придавалось и придается искусству общения. Умение логично и четко излагать свои мысли и доносить их до слушателей является одним из важнейших коммуникативных навыков. Человек не умеет летать, так как не имеет крыльев, не может долго находиться под водой, не имея специальной аппаратуры. Имея много несовершенств и недостатков человек все-таки обладает качеством, отличающим его от всего живого, – умением общаться. Мы разговариваем, делимся идеями, теориями, информацией, представлениями. Человек, владеющий грамотной разговорной речью, а также умеющий правильно воспринимать и оценивать поступающую информацию, может стать лидером в любой ситуации. На это, в частности, указывал А.Ф. Лосев [1, с.110], отмечая, что античная философия, да, пожалуй, и вся античная литература пронизана элементами красноречия и, во всяком случае, без них немислима. Античные философы были весьма глубокими мыслителями, но они также любили поговорить, любили красное словцо, и часто даже простую речь о простых предметах превращали в красноречие, весьма изысканное и изощренное.

Особое значение умение общаться имеет в работе руководителя. Продуктивное управление руководителя на 80% зависит от правильно выстроенной коммуникации. Грамотный руководитель просто обязан уметь конструктивно излагать свои мысли, взгляды, предложения. Управленец, понимающий и использующий в своей речи законы эффективного вербального и невербального общения, имеет большую власть в организации. Особое значение имеет способность руководителя убеждать других, которая является мощным механизмом управления персоналом.

Согласно определению, общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемых потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку стратегий взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [3, с.35]. Коммуникативная сторона общения проявляется через действия личности, сознательно ориентированные на их смысловое восприятие другими людьми [3, с.36].

В организационной коммуникации существует два вида каналов - формальный (официальный) и неформальный (неофициальный).

1) Формальные каналы установлены административно в соответствии с должностной структурой организации и связывают сотрудников, как по

вертикали, так и по горизонтали. При этом, чем больше уровней управления, тем выше вероятность искажения информации, поскольку каждый такой уровень может корректировать и отфильтровывать сообщения.

2) Неформальные каналы – это те, которые не совпадают с официально установленными. Существует две основные причины, побуждающие работников использовать неформальные каналы:

- потребность членов организации в социальных контактах, которая в пределах официальных коммуникаций никогда не удовлетворяется полностью;
- низкая эффективность отдельных элементов официальной системы.

Главное преимущество системы неформальных коммуникаций – гибкость. При этом информация передается по неформальному каналу быстрее, чем по формальному, но проигрывает в достоверности. В целом необходим определенный баланс между формальными и неформальными каналами коммуникации.

Стоит отметить, что коммуникация может носить как неэффективный, так и эффективный характер. Неэффективная коммуникация в организации снижает продуктивность ее деятельности, а также способствует появлению слухов и интриг, влечет за собой отсутствие обратной связи между руководителем и подчиненными, делает неблагоприятным социально-психологический климат в организации, дает неправильную установку при восприятии информации. Структура сообщений не соответствует содержанию, отсутствует ориентация на получателя информации, пропадает аргументация, информация воспринимается неполной и искаженной. Очевидно, что недостаточная информация приводит к неудовлетворенности трудом, повышению текучести кадров. Также неэффективная коммуникация нарушает стабильность и эффективность деятельности организации [5, с. 290].

Эффективная коммуникация всегда улучшает взаимопонимание руководителя и коллектива, партнеров. Персонал всегда удовлетворен работой и общением, если своевременно получает достаточно развернутую, правильную информацию, что помогает коллективу вовремя решать производственные задачи. Эффективная коммуникация является действенным фактором мотивации персонала.

Важнейшим фактором повышения эффективности коммуникации является развитие у руководителя коммуникативной компетентности – способности устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми. Коммуникативная компетентность предполагает умение руководителя создавать благоприятный социально-психологический климат в организации, нестандартно воспринимать информацию и передавать ее исполнителям в достаточном количестве и с наименьшими потерями, правильно структурировать сообщения и учитывать при их передаче индивидуальные особенности партнеров по общению [4, с. 113].

Для улучшения коммуникации руководителю рекомендуется придерживаться следующих правил.

1) «Политика открытых дверей» – систематизация контактов с подчиненными, установление встреч с ними для решения личных и служебных вопросов.

2) «Управление вне кабинета» – обход руководителя для ознакомления с положением дел на предприятии.

3) «Реагирование» – осведомленность работников о реакции руководителя на их работу.

4) «Оповещение» – использование руководством и персоналом общих исходных материалов и данных [4, с.144].

Прогрессивный руководитель просто обязан создавать вокруг себя уникальную психологическую ауру, должен уметь не просто доносить информацию, а выстраивать коммуникацию таким образом, чтобы коллектив не просто понимал «что нужно делать», а являлся в свою очередь зеркалом коммуникативной культуры руководителя.

Список литературы

1. Андреева И.Н. Управление кадрами. Руководство для персонала и топ-менеджмента. – Издательство: БХВ-Петербург, 2012. – 416 с.

2. Батаршев А.В., Лукьянов А.С. Психология управления персоналом: Пособие для специалистов, работающих с персоналом. – М.: Институт Психотерапии, 2005. – 615 с.

3. Лосев А.Ф. История античной эстетики. – Харьков: Фолио; М.: ООО «Издательство АСТ», 2000. – 624 с.

4. Томпсон П. Самоучитель общения. – СПб.: Питер, 2002 – 256 с.

5. Урбанович А. А. Психология управления: Учебное пособие. – Мн.:Харвест, 2002.

© Кравченко О.В., 2017

УДК 658.5

Кудашев А.Р.,
Уфа (Россия)

СОЦИАЛЬНО–ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВОГО ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В ДЕЛОВОЙ ИГРЕ: УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ПОЛИЛОГ

Аннотация. Рассматриваются социально–психологические механизмы коммуникативного взаимодействия в ходе игрового моделирования принятия решений. Вводится понятие управленческий полилог, в котором прежде всего выделяется совместная коммуникативная деятельность руководителей по принятию решений. Сделана попытка выделения и классификации основных тем управленческого полилога.

Ключевые слова: игровое моделирование, управленческий полилог, подготовка руководителей.

THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF GROUP DECISION-MAKING IN THE GAME BUSINESS: MANAGEMENT POLILOG

Abstract. Examines the socio–psychological mechanisms of communicative interaction game modeling the decision-making. Introduces the concept of management polylogue, which primarily stands out for the joint communicative activity of managers on decision-making. Attempt to highlight and classify the main topics of the management polylogue.

Keywords: game modeling, management polylogue, managers training.

Метод деловых игр получил достаточно широкое распространение при подготовке современных руководителей. Среди учебных целей, которые позволяет достигать этот метод, находятся такие как: формирование навыков принятия управленческих решений, развитие способностей к анализу делового окружения и отслеживанию изменений в нём, идентификация ролевого поведения в группе, коммуникативное развитие участников в ходе обсуждения тех или иных вариантов выбора каждого хода в деловой игре и др. [3]. Другая точка зрения состоит в том, что деловая игра имитирует профессиональную деятельность будущего управленца и позволяет увидеть возможности применения полученных теоретических знаний в практической деятельности. Как следствие, участие в деловых играх позволяет обучающимся сформировать организованный и структурированный опыт, проиграть успешный и неуспешный сценарий развития событий с возможностью анализа и обсуждения полученных результатов [2].

В то же время психологические (и в первую очередь социально–психологические) особенности коммуникативного взаимодействия внутри команды, её подходы к выстраиванию взаимоотношений с другими командами остаются пока ещё мало изученными. А ведь не изучив полностью психологические закономерности игрового поведения на уровне группового принятия решений в ситуации выбора того или иного хода в деловой игре, трудно выделить основные этапы и функции формирования соответствующих управленческих компетенций. Таким образом, целью настоящей работы является социально–психологический анализ коммуникативных механизмов принятия решений в группе, который мы кратко называем «управленческий полилог».

Проблеме формирования коммуникативных навыков у обучающихся посвящено несколько работ в современной научной и публицистической литературе. Прежде всего укажем на понимание на уровне государственной политики в сфере образования необходимости развивать не только когнитивные компетенции (их ещё называют «знаниевые» и связывают, например, с утилитарной необходимостью успешного прохождения выпускниками школ ЕГЭ), но прежде всего социальные компетенции, позволяющие тем же выпускникам успешно жить и работать в различных социальных и профессиональных группах. При этом мы нисколько не преуменьшаем важность усвоения базовых знаний школьниками, но хотим подчеркнуть необходимость

выработки навыков и компетенций, связанных с успешной социализацией выпускников, их готовностью к продуктивной групповой работе.

В одном из последних интервью министра образования и науки Российской Федерации Ольги Васильевой прозвучало предложение по организационному оформлению и созданию социального института детской организации. Главная цель, которая здесь преследуется – формирование навыков общения в среде сверстников, выстраивания равных партнёрских отношений. Федеральный министр заявляет: «Я также считаю правильным возрождение детских объединений по типу пионерской организации. Таких, как Российское движение школьников. В нём нет никакой политической идеологии, зато возникает возможность совместного времяпровождения детей, творчества, социальных и общественных проектов. А проще говоря, дети учатся дружить» [1].

Не менее важным с точки зрения успешной профессиональной деятельности руководителя является развитие коммуникативной компетентности у будущих менеджеров. Особенно велика значимость успешной коммуникации в ситуации группового анализа и принятия управленческих решений. Значительная часть общепрофессиональных и профессиональных компетенций, зафиксированных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент, содержит такие формулировки как: «способность находить организационно–управленческие решения...», «планировать и осуществлять мероприятия, распределять и делегировать полномочия...», «способность осуществлять деловое общение, вести переговоры, совещания...», «владение навыками организации групповой работы на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды...», «владение различными способами разрешения конфликтных ситуаций при проектировании межличностных, групповых и организационных коммуникаций...» и т.п. Нетрудно видеть, что все эти компетенции основываются на практике совместной групповой работы, в которой большой удельный вес занимает коммуникативная составляющая с участием всех членов малой группы.

Накопленный нами опыт проведения деловых игр и проходящих в командах управленческих дискуссий позволяет выделить следующие основные темы управленческого полилога:

– оценивание и анализ текущего положения команды, выяснение точности и соблюдения процедуры начисления баллов (очков, рублей и т.п.). Например, «А почему в последнее время мы мало зарабатываем?», «Кто–нибудь может объяснить, почему у нас такой результат?», «Как хорошо, что за последние два года удалось снизить социально–политическую напряжённость!» и т.п.;

– отслеживание положения других команд / участников деловой игры, сравнение своих результатов с показателями других команд. Здесь обсуждение ведётся вокруг таких тем как «А кто у нас лидер по очкам? За счёт чего они так продвинулись?», «Мы находимся уже на третьем месте! Они скоро нас обойдут!!!», «Если мы сейчас выберем предприятие первого типа, то наверняка хорошо заработаем!»;

– попытки обсудить и тем самым снизить «эмоциональный градус» групповой работы «Давайте все успокоимся и решим, какой же будет следующий ход», «Прошу Вас, не надо паниковать, давайте спокойно примем решение!». В эту же категорию тем мы отнесли и попытки повысить «эмоциональный градус», придать новый импульс эмоциональной составляющей диалога. Например, «Ой, снова Вы лезете со своей сельской администрацией, давайте уже зарабатывать деньги наконец!» и т.п.;

– выделение ключевых этапов проведённой игры, сравнение запланированного экономического и социального эффекта с полученным, – на этапе обсуждения в команде достигнутых результатов. Например, «А почему мы не вытянули обещанные полмиллиона?», «Надо было на четвёртом ходу поступить иначе, взять и создать себе хороший денежный запас!», «Мы мало внимания уделяли социальному фактору, поэтому все и получили такой результат!».

Для обобщения полученных результатов можно воспользоваться классификацией известного отечественного бизнес–тренера и психолога Михаила Молоканова. В своей классификации, которая получила название матрицы функциональности коммуникативных типов, этот автор выделяет четыре типа лидера по тому, как они выстраивают свои взаимоотношения с окружающими [4]. Для описания этих типов используются две характеристики: активность или реактивность поведения; дружелюбность или враждебность внешней среды. Представляется, что эти характеристики могут быть использованы в качестве оснований для частотного анализа при обобщении и описании особенностей управленческого диалога в дальнейшем.

Другой возможный подход здесь может основываться, на наш взгляд, с привлечением теоретической концепции Маргарет Боден [5]. Рассматривая психологические механизмы творческого обсуждения проблем, она выделяет два принципиально различающихся процесса творческого обсуждения в группе: исследование, позволяющее находить решения и делать выводы относительно хорошо структурированной проблемы (exploratory, или e–creativity); преобразование, где основной механизм совместного поиска решения лежит в плоскости формулирования новых обобщений и закономерностей (transformational, или t–creativity). Таким образом, управленческий диалог может быть разложен на две основные категории творческого компонента образовательного процесса с последующим качественным и количественным (например, частотным) анализом продуктов групповой коммуникации по критериям исследовательско–аналитической, либо же проектно–преобразующей компоненты управленческой деятельности.

Список литературы

1. Васильева Ольга. Вверх, на гору знаний. Интервью главному редактору еженедельника «Аргументы и факты» Н. Зятыкову // Аргументы и факты, № 46, 2016, с. 8.
2. Кавтарадзе Д.Н. Наука и искусство управления сложными системами // Государственное управление. Электронный вестник. 2014. №43. с. 265–296.

3. Кудашев А.Р. Диалогические и коммуникативные компетенции менеджеров: социально–психологические аспекты // Психология диалога и мир человека: сборник научных трудов [Текст]/Под ред. Л.Г. Дмитриевой, Г.В. Дьяконова. – Том 1. – Уфа: Изд–во БГПУ, 2015. с. 146–151.

4. Молоканов М. Лидерство по–русски. Руководство пользователя. – М.: Изд–во «Рид Медиа», 2013. с. 46–55.

5. Boden M.A. The creative mind: Myths and Mechanisms. N.Y.: Basic Books, 1991.

©Кудашев А.Р., 2017

УДК 159.9.72

Кушнир В.,
Кропивницкий (Украина)
Дьяконов Г.В.,
Уфа (Россия)

На добру згадку про молодість...

ДИАЛОГИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Рассматриваются методологические проблемы сущности и содержания понятия «Диалогический уровень профессиональной подготовки учителя». На основе диалога в понимании М.М.Бахтина, общечеловеческих ценностей, онтологического подхода исследуется такая бесконечно-возможная система, как педагогический процесс.

Ключевые слова: диалог, диалогический уровень профессиональной подготовки учителя, онтология, человеческие ценности, гуманитарность педагогического процесса, бесконечно-возможная реальность.

DIALOGUE LEVEL OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER

Annotation. Are examined the methodological problems of essence and content of concept “dialogue level of the professional training of teacher”. On the basis of dialogue in understanding Of m.M.Bakhtina, general human values, ontological approach is investigated this infinite- possible system, as pedagogical process.

Keywords: dialogue, the dialogue level of the professional training of teacher, ontology, human values, gumanitarnost of pedagogical process, infinite- possible reality.

Актуальность проблемы. Сегодня развитие общества все больше требует от образования подготовки молодого поколения к непосредственной профессиональной деятельности, к жизни в целом. Знания и умения молодых учителей, их общие и профессиональные компетентности, которые они

получают в ВУЗах, должны касаться не только своего предмета и методик его преподавания. Молодые учителя должны обладать развитыми коммуникативными, организаторскими, деловыми способностями, критическим мышлением, способностью принятия ответственного самостоятельного решения, возможного компромисса при решении противоречивых и конфликтных ситуаций, принимать других людей такими, как они есть. В профессиональной деятельности молодые специалисты должны ориентироваться на различные научные парадигмы, теории, опыт практиков, в общем на «поли», а не на «моно» подходы. Гуманитарные проблемы все больше проникают в педагогический процесс, причем и при обучении математики, физики, информатики. Гуманитарным проблемам в различных аспектах посвящены работы многих авторов (см., например, В.П.Зинченко и Е.Б.Моргунова [12], В.А.Кушнір [15]). Важным аспектом гуманитаризации педагогического процесса является диалог в понимании М.М.Бахтина [3, 4] и Г.В.Дьяконова [8-11]), в частности – диалогический уровень профессиональной подготовки учителя, что и является проблемой этого исследования. Поэтому проблема статьи достаточно актуальна.

Объектом статьи является профессиональная подготовка учителей.

Предметом исследования – система методологических положений о диалогическом уровне профессиональной подготовки учителей.

Целью статьи является раскрытие сути и содержания системы методологических положений о диалогическом уровне профессиональной подготовки учителей.

Основные задания состоят в том, чтобы раскрыть суть и содержание диалогического уровня профессиональной подготовки учителя на основе сути и содержания диалога в толковании М.М.Бахтина и Г.В.Дьяконова, на основе связи диалога с духовностью, высшими человеческими ценностями, онтологическим восприятием педагогического процесса, его бесконечно-возможной реальностью.

Гипотеза исследования состоит в том, что раскрытие системы методологических положений о диалогическом уровне профессиональной подготовки учителя на основе диалога поможет понять будущим и нынешним учителям некоторые методологические основы своей профессиональной деятельности.

Диалогический уровень профессиональной подготовки учителя в конечном итоге сориентирован на духовные ценности: добро, справедливость, достоинство, любовь, вера, надежда и др. Отношения «Человек – Мир» (С.Л.Рубинштейн [23]) будет определять в наиболее общем виде и уровень профессиональной подготовки учителя. На диалогическом уровне профессиональной подготовки характер такой связи – диалогический, что и будет определять уровень развития способностей учителя, характер его отношения с учениками, познание-понимание учеников или студентов и себя, Мира в целом, деятельности учителя на уровне «учитель-личность» (В.А.Кушнір [13]). Диалог стает парадигмой, принципом, формой, средством всей жизни учителя, в том числе и профессиональной: «Я и другое мое Я» (внутренней диалог), «Я и Ты», «Я и Другой», «Я и Мир», «Я и моя Совесть».

Гносеологическое восприятие педагогического процесса и всего мира – это взгляд со стороны, анализ, синтез, это научное понимание педагогического процесса в понятиях, определениях, алгоритмических предписаниях. Гносеологическое отношение к педагогическому процессу является рационально-естественнонаучным. Оно предполагает использование одной отрасли знаний (естественнонаучной) в другой – в педагогической науке. При этом преувеличивается значение объективных знаний, схем, моделей и нивелируется значение индивидуальности, как педагога, так и ученика. Живой педагог и живой ученик становятся, согласно выражения В.С.Библера, «идеализированными предметами». В «чистом виде» гносеологическое (точнее, естественнонаучное) отношение учителя к педагогическому процессу, ученикам в частности, – это их познание с помощью научных методов и методик, которые, несомненно, дают объективные знания о педагогическом процессе и об учениках, однако далеко не полные, а главное – неживые, бессубъектные. Гносеологическое восприятие педагогического процесса приводит к пребыванию ученика не в реальной, а в идеализированной среде.

Диалог предполагает совершенно иное отношение к ученикам и к педагогическому процессу в целом. Диалог – это не разложение предмета познания (педагогического процесса или ученика) на составляющие в результате анализа, а вхождение в предмет, не познание предмета при помощи анализа и синтеза, а понимание ученика через «вхождение» в него, видение ученика не только со стороны, а и изнутри. Диалог педагога с учеником – это создание новой целостности «Я и Ты», «педагог-ученик», ситуации совместного решения учебной проблемы на основе со-бытийности, со-участия, со-переживания, со-страдания, со-трудничества. При этом личности учителя и ученика не растворяются и не исчезают, обособление их друг от друга сохраняется. Происходит это на основе их новой идентификации и создается новая общность, которая и обособливается от окружающей среды. Диалогическая целостность учитель-ученик существует на основе принципа «ни слияемости, ни разделенности». «Вхождение» педагога в ученика не может быть односторонним (как при научно-естественном восприятии). Необходимым условием открытости ученика (для «вхождения» в него) есть открытость педагога для ученика и желание ученика быть открытым для учителя. Диалог – это взаимная открытость учителя и ученика, добровольность такого взаимного открытия, уважение, взаимное понимание, восприятия другого таким, каким он есть. Человек – это не только система свойств, особенностей, характеристик, которые можно заметить и даже померить при помощи научных методов, например, тестов или анкет, главное – это «человеческое в человеке», это то, что практически нельзя померить, а часто и заметить в человеке в обычных ситуациях. «Только в общении, у взаимодействия человека с человеком раскрывается «человеческое в человеке» как для других, так и для себя», – утверждал М.М.Бахтин [4], с. 338).

В диалоге учитель понимает не только ученика, но и себя, свое отношение к ученику, к окружающему миру, к себе самому. Диалогическое отношение в педагогическом процессе (прежде всего учителя к ученику) не просто формирует личности, а диалог выступает как само педагогическое бытие. Как

говорил М.М.Бахтин – один голос ничего не решает. Два голоса минимум жизни, минимум бытия [4, с 339]. В таком понимании диалог как «единица и клетка» (С.Л.Выготский) бытия делает педагогический процесс жизненным, а не идеализированным. Диалогическое восприятие учителем педагогического процесса является онтологическим восприятием.

Диалог может служить клеткой теоретического анализа педагогического процесса. Слово по С.Л.Выготскому, слово и мысль по М.М.Бахтину могут быть понятыми в педагогическом процессе только как выражение диалога двух собеседников. Учитель не может понять внутренний мир ученика (прежде всего духовный мир) так же, как и ученик его, не вступив в диалог. Сказать что-то учителю еще не означает того, что ученик будет понимать сказанное так, как понимает его сам учитель. Только в диалоге учитель-ученик возможно понимание слов и мыслей каждого из них. Диалог важен при решении учебных и воспитательных ситуаций, он создает возможности «избытка видения» таких ситуаций, и, следовательно, облегчает видение путей их разрешения.

Гносеологическое восприятие учителем педагогического процесса ведет к познанию и пониманию ученика, педагогического процесса в целом по логике исследования вещи, объекта. Логика диалога – это не взгляд учителя на ученика со стороны и наблюдение за его поведением и выявлением особенностей, а является взаимным вхождением (проникновением) в процессе диалога учителя и ученика, образованием новой неформальной, со-бытийной, онтологической общности, видением и чувствованием один-одного внутри новой диалогической общности-целостности.

Гносеологическое восприятие ученика учителем подчиняется логике научно-объектного познания, формирует у него упрощенное, идеализированное представление о педагогическом процессе. Это логика анализа-синтеза, которая не может охватить всю «бесконечно-возможную» (В.С.Библер [6]) реальность педагогического процесса, реальность личности учителя и личности ученика. Онтологическое восприятие педагогического процесса формируется через диалог. Логика такого познания основывается на личностно-гуманитарном, описательно-индивидуальном, гуманистически-диалогическом подходах. Главная идея гуманизации педагогического процесса состоит в его онтологическом восприятии, когда в центре педагогического процесса не просто ученик, вокруг которого все крутится-вертится, создается для него, а когда ученик становится одним из центров педагогического процесса, благодаря диалогу. Именно диалог в понимании М.М.Бахтина [3,4] и Г.В.Дьяконова [8-11] как форма общения, основа педагогического бытия дает возможность ученику свободно развиваться как личности, чувствовать себя нею вместе с другими учениками, чувствовать себя не только участником, а и творцом педагогического процесса, ведь учитель и ученик формируют и решают учебную ситуацию совместно.

Диалог открывает учителя и других участников педагогического процесса до «оголенности». При такой оголенности прозрачным становится все: фальшь, обман, манипуляции, позитивное, негативное, сама душа. Здесь нет за что-то или за кого-то спрятаться, сделать умный вид, напустить тумана, здесь ты

представляешься таким, каким есть на самом деле, в реальной жизни со своими позитивами и негативами, достоинствами и недостатками. В диалоге на поверхности и знания педагога, и эрудиция, и прилежание к работе и обязанностям, и мораль, и способности, и достоинства, и недостатки постают такими, какими они есть в реальной жизни, а не в идеализированно-упрощенной модели (даже очень хорошей), не в искаженном зеркале игры в профессионализм. Так возникает ситуация бахтинского «не-алиби» (М.М.Бахтин) для участников педагогического процесса.

Тогда, чтобы в ситуации «не-алиби» стать образцом культуры, вожаком, организатором, лидером учителю нужно подняться в профессиональном и личностном развитии на определенный (и не малый) уровень. Если учитель хочет жить с учениками, а не находиться среди них и при этом иметь возможность влиять на учеников, то для этого ему нужен достаточно высокий уровень профессиональных знаний, умений, навыков, общих и профессиональных компетентностей, общей культуры, который превышал бы уровни развития учеников. Значит, диалогические отношения учителя с учеником требуют постоянного развития учителя, что раскрывается известным выражением: «Учитель, который перестал учиться, не может учить других».

Диалогическое отношение учителя к педагогическому процессу и к ученикам в частности не в наблюдении, оценивании, познании через анализ и синтез, а в вхождении в педагогический процесс, вхождении в мир учеников, понимание их проблем и переживаний, вхождении в свой собственный внутренний мир. Это вхождение в бесконечно-возможный мир, а не в мир конечно-возможный, идеализированный в виде научных и очень хороших теорий и рациональных моделей, мир в представлениях «наукоучения» (В.С.Библер [6]) в виде «необходимого и достаточного». Понимание учителем ученика – это одновременное взаимопонимание одним одним через диалог.

Диалогический уровень профессиональной подготовки учителя (Кушнир 2 статьи) дает возможность внедрять диалогический уровень управления, диалогического общения (В.А.Кушнир [14]) между участниками педагогического процесса. Диалог в педагогическом процессе способствует формированию коллектива как со-бытийную целостность, сложную и целостную систему связей между субъектами-участниками педагогического процесса. Прежде всего, выделяются взаимное дополнение и взаимна противоречивость отношений общности, единства, общения, совместной деятельности, обособления, противопоставления, конфликтности, конкуренции. В диалоге одновременно происходят процессы идентификации (тождественности) и обособления. Первый способствует интеграции, образованию целостности, второй – индивидуализации, дезинтеграции, что является условиями становления личности и ее индивидуальности. В диалоге формируется коллектив как неформальная целостность, как некоторое единство и одновременно формируется личность, индивидуальность ученика или студента.

«Диалогический коллектив» – это не коллектив в понимании «идти в один шаг», не коллектив, в котором преобладает коллективное и нивелируется

индивидуальное, а это неформальная (даже органическая) целостность, в которой коллективное и индивидуальное со-существуют на основе взаимного дополнения, а не противопоставления и исключения, что можно выразить так: коллектив существует и развивается в индивидуальностях, а индивидуальности выявляются и развиваются в коллективе. Другими словами, выявление и развитие индивидуальностей возможно только в коллективе и через коллектив, и одновременно развитие коллектива возможно через развитие индивидуальностей, что является развитием учения А.С.Макаренко о коллективе с позиций диалога. Через коллектив индивид имеет возможность стать общественно значимым, то есть – личностью, а коллектив «живится» индивидуальностями. Диалог гармонизирует отношения коллективного и индивидуального в педагогическом процессе и в самой личности на основе принципа «ни слияемости, ни разделенности».

Диалог для педагога диалогического уровня профессиональной подготовки является средством и формой связей между ним и учениками, между самими учениками. Причем эти связи являются не только и несколько ролевыми, функциональными, информационными, а внутренними, изначально-первичными, «человеко-человеческими» (Г.В.Дьяконов), которые характеризуются как со-бытийность, со-существование, со-участие и другими «со-», что и означает недизъюнктивную общность, целостность, неформальное единство.

Описывая понятие профессиональной подготовки педагога в определенном измерении, раскрывая ее сущность и содержание при переходе от одного уровня к следующему, мы все время расширяем смыслово-ценностное представление о ней и о педагоге. При расширении в одном измерении все чаще будут появляться другие измерения, что свидетельствует о проблеме описания сложного в виде линейного текста. Линейным текстом можно описать только системы невысокой сложности – докибернетической и кибернетической (см. В.А.Кушнир [16]). Системы сверхкибернетической сложности описать линейным текстом проблематично, ведь здесь возникает определенный предел, появляется гипертекст. Линейная модель в виде линейного текста отображает четкую структурированность системы, чего нельзя сказать о реальном педагогическом процессе. Тем более сложно описать бесконечно-возможную реальность педагогического процесса в научных понятиях, как моделях, отображающих отдельные стороны педагогического процесса, причем в упрощенном и идеализированном виде.

Четкая структура при изучении «сложного» является идеализированным представлением о нем. Отсюда, описание систем сверхкибернетической сложности, в том числе и педагогического процесса при помощи линейного текста будет отображать не саму педагогическую реальность, а очень упрощенное, идеализированное представление о ней. Более адекватным описанием будет текст с элементами нелинейности, одним из проявлений которой будут повторения при описании сложного, как недизъюнктивной, гетерогенной, гипертекстуальной целостности.

Диалог в понимании М.М.Бахтина и Г.В.Дьяконова является новой парадигмой мировоззрения, мироощущения, мирообщения, миропереживания, которые состоят не в отображении объективной реальности активным субъектом (гносеологическая пара субъект-объект) и оценки субъектом своего места в этой реальности, а у вхождении в эту самую реальность, создание с ней неформальной общности на основе целого ряда «со-», ощущением себя частицей этой реальности со всеми ее континуальными свойствами. При таком подходе учитель живет в педагогическом процессе как в реальном бытии, а не пребывает там время от времени. Педагог становится одним из центров педагогического процесса, который в диалогическом взаимодействии на основе принципа «ни слияемости, ни разделенности» влияет на весь педагогический процесс, преобразуя и развивая его и преобразуясь и развиваясь сам.

Может создаться впечатление, что гуманистическая парадигма диалога приводит к размыванию логической схемы педагогического процесса, а отсюда – к размыванию системы требований, которая обеспечивает конкретные цели педагогического процесса (научить читать, писать, считать, решать и т.п.). Конкретные потому, что они предполагают конечный результат в определенной форме. Но ведь существуют и неконкретные цели: развитие мышления, памяти, воображения, формирование воли, воспитание настойчивости, развитие способностей, интеллекта и т.п. А в наиболее общей форме – всестороннее развитие личности ученика и педагога.

Диалогический педагогический процесс имеет смысловую и ценностную ориентации, высшими смыслами и ценностями которого является духовность, как исповедание Добра, Свободы, Любви, Справедливости, Веры, Надежды, Достоинства. Духовность можно рассматривать как безграничное состояние расширения сознания человека, отождествление себя с Миром, чувством ответственности за весь Мир, его переживание.

В.И.Слободчиков отмечал, что духовная жизнь человека – это всегда обращение к другому, к обществу, к человеческому роду. Человек духовен в такой мере, в какой он действует согласно высшим моральным ценностям человеческого сотоварищества, способен к поступкам соответственно им [24, с. 335]. Духовность педагога проявляется в моральности, свободных и ответственных поступках в понимании М.М.Бахтина [3] и В.А.Роменца [18], мотивах, побуждениях и желании творить добро. Духовность является высшим смысловым ориентиром педагога как личности, как человека. Именно в духовности человек ищет и находит ответы на вопросы, без которых жизнь и профессиональная деятельность педагога потеряла бы смысл: какое мое предназначение в жизни, что есть добро и зло, истина и заблуждение, прекрасное и безобразное. М.Шеллер рассматривает духовность как принцип, который содержит в себе и понятие разума, и мышления, и такие эмоционально-волевые акты как доброта, любовь и т.п. Духовность есть высшим чувством внутренней свободы – Свободы Духа, что проявляется в независимости человека от тела, души, соблазнов, недоразумений и трудностей жизни. Духовность педагога проявляется в действиях и поступках, противоположных «выгодному и удобному» устройству в жизни, получению жизненных благ, нахождению

наслаждений и т.п. Духовность педагога в помыслах и действиях, которые направлены на поиск смысла педагогической деятельности как своего внутреннего зова, как осуществления великого и решающего, где реализуется сама личность, раскрываются природные силы творчества, истинного существования своего «Я».

Педагог диалогического уровня профессиональной подготовки может внедрить достаточно сильную систему требований в виде конечных результатов (знания, умения, навыки, компетентности) в диалогическом педагогическом процессе, которые ничем не уступают требованиям «недиалогического» педагогического процесса. Однако такая система требований будет рассматриваться в более широком контексте, что находит свое выражение в неконкретных целях. Такой педагогический процесс ориентируется на высшие человеческие ценности, на духовность. Иначе, диалог приводит к смысло-ценностным, а не к узкоцелевым ориентациям педагогического процесса. Л.А.Радзиховский указывает, что диалогическое измерение является большущим смысло-онтологическим пространством человеческого бытия [20].

Получение учеником конечного результата как следствия достижения конкретной цели в диалогическом педагогическом процессе одновременно выводит его на новый уровень чувствования себя личностью, вводит в состояние вневходимости относительно «локального пространства» (пространство конкретных целей), что дает возможность расширять это пространство. В диалогическом педагогическом процессе локальное пространство всегда открыто и имеет смысло-ценностные ориентации, в конечном итоге выражающие ориентации на Свободу, Добро, Любовь, Справедливость, Достоинство, Веру, Надежду, то есть на высшие человеческие ценности, чего нет в замкнутом на конечных целях и результатах (на знаниях, умениях, предметных компетентностях) педагогическом процессе.

Негативность жестких схем в педагогическом процессе состоит не в жесткости системы требований и оценок для получения конкретных результатов (если они реальны), а в замыкании педагогического процесса на конкретных конечных результатах, что сдерживает развитие личности ученика, угнетает его природные стремление к свободе, познанию, расширению пространства существования и развития личности. В конечном итоге такой педагогический процесс может привести к состоянию «ученик для схемы», преобразует ученика в объект влияния, формирования, а не в субъект деятельности.

Проблемная ситуация в недиалогическом педагогическом процессе предполагает создание учителем проблемы для учеников в виде поля возможностей с последующим помещением в него ученика, где он находит истину самостоятельно или *при помощи* учителя. Проблемная ситуация как диалог состоит в создании учителем поля возможностей (как проблемы) для ученика и главное – решение учебной ситуации учеником и учителем *совместно* (а не *при помощи*). На период разрешения учебной ситуации различного уровня проблемности (об уровне проблемности см. В.А.Кушнир [17]) создается новая диалогическая общность учитель-ученики, где они со-существуют, со-участвуют, со-переживают, со-чувствуют друг другу в успехах и неудачах, со-

вместно осуществляют поиск истины. Учебный процесс стает ценностно-ориентированным, когда конкретные цели обучения достигаются в более широком ценностно-смысловом контексте. Цель ставится, воспринимается, достигается, тогда, как ценность переживается, принимается в виде ответственного поступка в понимании М.М.Бахтина.

Гуманизация педагогического процесса в том, чтобы процесс достижения конечных целей обучения (научить читать, писать, решать, строить и т.п.) осуществлялся в контексте более широкого процесса становления и развития ученика, как субъекта деятельности, личности, индивидуальности; морального и духовного становления; в контексте развития общих способностей, мышления, интеллекта, воли, чувств, переживаний, эмоций, морали, духовности.

Педагог диалогического уровня профессиональной подготовки, внедряя диалог в педагогический процесс, способствует морально-духовной направленности последнего. Диалог является честным, в пределе открытым до оголенности общением. Диалог является выражением «своего» и одновременно формированием «общего». Диалог всегда с «кем-то» и в то же время с «самим собой». Диалог открывает глубинную сущность другого одновременно с моей. Диалог, как утверждают авторы [18, с.376], ведет к поиску общего, к взаимному пониманию, к смыслу. Когда говорится о смысле, прежде всего, имеют в виду содержание или мысль, которые имеют общее значение и содержат необходимый компонент любого содержания, любой мысли вообще.

Диалог является поиском нового смысла – смысла на двоих, проявлением новой целостности как результата со-вместного со-переживания, со-вместного поиска истины. Н.А.Бердяев связывает поиск смысла не с пассивной установкой, а с творческой активностью человека. Значит педагог диалогического уровня профессиональной подготовки отыскивает смыслы своей профессиональной деятельности, смыслы своего профессионального существования через диалог с другими участниками педагогического процесса, через создание и преобразование последнего в сотрудничестве с последними. В таком толковании смысл имеет специфическое значение позитивной общей ценности [18, с. 374] и является специфической характеристикой отношения «Человек-Мир» (С.Л.Рубинштейн [23]).

Именно через диалог с другими и с самим собой педагог ищет и находит смыслы своей профессиональной деятельности в творчестве, служении другим, служении высшим ценностям, духовности. Именно поиск смыслов профессиональной деятельности приводит педагога к переживанию и принятию определенных ценностей. Тогда педагогический процесс будет иметь смысло-ценностную направленность, в предельном толковании направленность на абсолютную ценность – Человека, на воплощение Духовности как высшей ценности в образе Добра, Справедливости, Любви и т.п. в каждодневных маленьких делах. Духовность проявляется в поступках «здесь и теперь», а не «там и когда-то». Жертвование малым ради чего-то в данный момент непонятного большого будущего – это скорее идеология, а не духовность. Совесть и мораль являются проявлением духовности как качеств личности.

Педагог диалогического уровня профессиональной подготовки принимает различные логики педагогического процесса как логики моделей его отдельных аспектов, как логики различных точек зрения и соответствующих теорий толкования и раскрытия бесконечно-возможной реальности педагогического процесса. Такой педагог принимает диалог различных логик – диалогистику, которая отображает противоречивость и парадоксальность педагогического процесса. Диалогистика выражает взаимную дополнительность различных парадигм, научных подходов, методов, моделей, способов мышления, логик, культур в понимании сложной реальности педагогического процесса. Диалогистику можно считать высшим уровнем критического мышления педагога, уровнем его педагогической культуры. Диалогистика в понимании В.С.Библера [6] является выражением гуманитарного мышления педагога, как наиболее общего мышления (В.С.Библер [5], В.А.Кушнир [15]).

Диалогический уровень профессиональной подготовки педагога отображает его уровень социальной и профессиональной зрелости как сложного личностного образования. Социальная зрелость педагога, – отмечает В.В.Радул, – это определенное состояние личности, которое приходит по мере развития его качеств и которые в своей совокупности наиболее полно выражают его профессиональную сущность (295, с. 6). Понятие зрелости человека в различных системах рассматриваются новой сферой человекознания – акмеологией. Одними из первых в этом направлении были исследования Б.Г.Ананьева [7, 8], который рассматривал структуру наук о человеке как индивиде, личности, субъекте деятельности. А.А.Реан определяет предмет акмеологии как изучение в процессуальном и результативном аспектах феномена зрелости или достижения человеком вершин как индивидом, личностью субъектом деятельности. [22, с.89].

Диалогической уровень профессиональной подготовки учителя существует в нескольких измерениях (системах) (личности, субъекта деятельности, индивидуальности) и в каждом измерении определяется свое содержание зрелости. А.А.Реан выделяет четыре компоненты акмеологии личности: ответственность, терпимость, саморазвитие и интегративный компонент [22, с. 90]. В диалоге формируется новая общность «учитель-ученик», «учитель-ученики» (Я и Ты, Я и Другие). Формируется и новая общая ответственность педагога за себя и за учеников. Ответственность, которая определяется не только статусом и нормами поведения педагога, а и его моралью, совестью, поступками, ответственностью за общность. Именно диалог повышает как уровень свободы педагога, так и уровень его ответственности. Диалог настолько открывает возможности взаимопонимания педагога и учеников, что при определенных условиях они становятся близкими и родными, одной клеткой педагогического процесса. Личность педагога считается ответственной за все, что происходит с ним, учениками, педагогическим процессом в целом, за успехи и неудачи, взлеты и падения, правильные решения и ошибки. « Я могу и должен это сделать», а не перекладывать на кого-то, на других, искать причины со стороны, а не в себе – вот кредо, которое характеризует зрелость педагога. Такая ответственность педагога перед собой,

совестью, учениками, Миром порождает уверенность в себе, спокойные рассуждения и действия, социальную популярность. Ответственность педагога становится внутренней необходимостью, «нудительством» (М.М.Бахтин), необходимым атрибутом поступков, из которых состоит вся педагогическая деятельность. Более того, перефразируя М.М.Бахтина, можно сказать, что педагогическая деятельность, педагогическая жизнь зрелого педагога является сложным и ответственным поступком, «нудительством» (М.М.Бахтин). Именно парадигма педагога способствует восхождению педагога к духовности, свободе, и ответственности, которые В.Франкл назвал «трема экзистенциями человеческого существования» [25, с. 93]. Именно диалог образует свободное пространство возможностей – (свободу), в котором есть возможность формирования общности одновременно с формированием и развитием индивидуальности. Одновременно диалог формирует ответственность нового типа – ответственность за Себя и за Другого. Педагога нельзя признать свободным в своих действиях, не определяя в то же время ответственности за них, и, наоборот, нельзя от педагога требовать ответственности, не признавая его прав на свободу действий. Пара «свобода-ответственность» формируется в процессе диалога педагога с учениками на основе взаимной дополнительности, а не исключения. Только в координатах свобода-ответственность и возможен диалог. Ответственность зрелого педагога (диалогический уровень профессиональной подготовки) связана с терпимостью – составной частью социальной зрелости личности (А.А.Реев [22]). Терпимость педагога связана с различными действиями учеников, снижением раздражительности, с осознанием того, что ученик есть только учеником и все его действия должны восприниматься в этом контексте. Неприглядные поступки ученика и даже различные конфликты в процессе разрешения должны переводиться педагогом в профессиональную плоскость и вызывать в учителя не раздражение, а профессиональный интерес. Терпимость является выражением толерантного, диалогического отношения к Миру. Именно диалог вырабатывает чувство толерантности как права личности на иную (чем моя) мысль, иные действия. Диалог противоположный одномоментному процессу стимул-реакция, которая может быть не только доброжелательной, но и агрессивной, враждебной. В процессе диалога уменьшается агрессивность, отчуждение, непонимание и возрастает терпимость, толерантность, идентификация, понимание.

Рассматривая педагогический процесс в различных измерениях (системах), создаем о нем различные системные знания, представления, концепции и т.п., которые могут быть противоречивыми и даже парадоксальными, что отображает противоречивость и парадоксальность самого педагогического процесса как характеристик его системной сложности. Парадоксальность может проявляться в теориях, концепциях, парадигмах, методах, которые исключают друг друга в гносеологическом понимании «наукоучения» в пределах одной логики, одного подхода, одной парадигмы, но существуют в онтологическом понимании, в реальности. Восприятие педагогического процесса в различных измерениях создает «избыток видения» (М.М.Бахтин), что позволяет понимать его как

«бесконечно возможную реальность» (В.С.Библер [6]), а мышление педагога стает «гуманитарным» (В.С.Библер [5], В.А.Кушнір [15]).

Для описания и познания такой сложной реальности как педагогический процесс недостаточно однопредметных знаний (в понимании Г.П.Щедровицкого). Разнопредметные знания, дополняя друг друга, даю в своей системе более адекватное описание педагогического процесса как целостности. Дополнительность как принцип впервые возникла в физике и впервые была введена Н.Бором при описании и объяснении двойственности (корпускулярно-волновой) природы элементарных частиц.

Дополнительность в понимании Н.Бора состоит в существовании двух понятий (теорий, парадигм), которые описывает одну и ту же реальность и которые: 1) исключают друг друга, 2) могут существовать только в своем единстве. При описании педагогического процесса «исключение» может нивелироваться. Таким образом, принцип дополнительности в педагогических процессах становится более мягким, чем в физике. Принцип дополнительности при исследовании педагогического процесса означает, что педагогический процесс в различных условиях познания (в частности при различных субъектах исследования) и в соответствующих различных теоретических системах может и должен исследоваться при помощи различных категорий и понятий.

С.В.Остапенко пишет, что в гносеологическом смысле принцип дополнительности вероятнее является своеобразным решением существования множества различных теоретических систем, каждая из которых описывает свою предметную сферу, но не предполагает обязательного выбора одной из них [19, с. 38].

Дополнительность возникает там, где возникает неоднородность, неопределенность, нечеткость, где невозможно механическое разделение неоднородности в пространстве или во времени как противоположностей. Так, например, выделить в педагогическом процессе интуитивное и рациональное можно только при сильных упрощениях. Дополнительность в ослабленном (не боревском) понимании выражает определенное пространство возможностей, виртуальную реальность. В таком толковании различные системы (измерения) исследования педагогического процесса взаимно дополняют гносеологические представления о нем как о сложной реальности.

Еще большее значение имеет дополнительность в онтологическом понимании педагогического процесса как бесконечно-возможной реальности. Понимание учителем ученика всегда является взаимным, только вместе они образуют новую целостность, взаимно дополняя друг друга. Принцип дополнительности в общении проявляется как диалог между различными субъектами педагогического процесса.

Поводя некоторые итоги, можно отметить следующее. Понятие, суть и содержание диалогического уровня профессиональной подготовки педагога имеет значение не только для теоретических изысканий, а и для практической деятельности учителя школы или преподавателя ВУЗа. Авторы статьи разработали и внедрили активные методы обучения на основе диалога (Г.В.Дьяконов), активные и интерактивные методы обучения (В.А.Кушнір). Так

В.А.Кушнир а процессе бинарного обучения математики и информатики выявил необходимость диалога между преподавателем и студентами, которая обуславливается использованием компьютеров и информационно-коммуникационных технологий, создающих специфическую учебную ситуацию. Такая учебная ситуация порой требует именно совместного со студентами разрешения. Ведь трудности в использования ИКТ порой значительно легче решаются преподавателем и студентами совместно. Целенаправленное внедрение диалога на пятом курсе физико-математического факультета при бинарном обучении привело к важным результатам: взаимной открытости, сотрудничестве, со-переживанию, со-участию; ориентации педагогического процесса на Добро, Справедливость, Достоинство, Надежду, Веру. Следует заметить, что внедрение диалога в педагогический процесс далеко не простое и безоблачное, требует настойчивости, терпения, профессиональной зрелости преподавателя или учителя.

Статья будет полезна преподавателям и студентам педагогических ВУЗов, учителям и преподавателям школ, колледжей, гимназий, научным работникам.

Список литературы

- 1.Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: наука, 1977. – 380 с.
- 2.Ананьев В.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 340 с.
3. Бахтин М.М. К философии поступка / Михаил Михайлович Бахтин / Работы 20-х годов. – К.: Next, 1994. – С. 11 – 68 .
4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Советский писатель, 1963. – 362 с.
5. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин или поэтика культуры / Библер Владимир Соломонович. – М.: Изд. Прогресс, Гнозис, 1991. – 176 с.
6. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / Библер Владимир Соломонович. – М.: Изд. Полит. лит., 1991. – 413 с.
7. Бінарна технологія створення і проведення бінарних занять з алгебри і інформатики // Математика в рідній школі. – 2016. – № 1. – С. 32-38.
8. Дьяконов Г.В. Активные методы группового обучения психологии: диалогический подход. Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов психологических факультетов университетов и пединститутов / Г.В.Дьяконов, И.А.Добрянский . – Кировоград, 2004. – 189 с.
- 9.Дьяконов Г.В. Психология педагогического общения: теоретические и прикладные проблемы / Геннадий Витальевич Дьяконов. – Кировоград: КГПИ имени Владимира Винниченко, 1992. – 213 с.
- 10.Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике. Монография [Текст] / Геннадий Витальевич Дьяконов. – Кировоград; РИО КГПУ им. В.Винниченко, 2007. – 847 с.
- 11.Дьяконов, Г.В. Психология диалога: теоретико-психологическое исследование [Текст] / Геннадий Витальевич Дьяконов. – Кировоград: РВЦ КГПУ им. В Винниченко 2006. – 693 с.

12.Зинченко В.П., Моргунова Е.Б.. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.;

13.Кушнир В.А. Основные черты учителя-личности // Актуальные проблемы педагогической психологии в условиях модернизации российского образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции (22-23 декабря 2014 г.). – Уфа; изд-во БГПУ, 2014. – С. 115-124.

14.Кушнир В.А. Уровни управления педагогическим общением // Психология общения – 2000: проблемы и перспективы: Материалы международной конференции. – М.: РАО. – 2000. – С. 160 – 161.

15.Кушнір В.А. Гуманітарне мислення педагога у світобаченні М.М.Бахтина // Український педагогічний журнал . – К.: ПУ Педагогічна думка, 2015. – № 3. – С. 27 – 39.

16.Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект / Василь Андрійович Кушнір. – Кіровоград, КДПУ, 2001. – 348 с.

17.Кушнір В.А. Структура навчальної ситуації з позицій діяльності та інноваційність навчання // Шлях освіти . – 2012. – № 4. – С. 7 – 14.

18.Основи психології: підручник / За заг. ред. О.В.Кириченка, В.А.Роменця. – 4-те вид., стереотип. – К.: Либідь, 1999. – 632 с.

19.Остапенко С.В. Дополнительность: гносеологические истоки и теоретические системы // Принцип дополнительности и материалистическая диалектика. – М.: Наука, 1976. – С. 31 – 44.

20.Радзиховский Л.А. Диалог как единица анализа сознания // Познание и общение. – М.: наука, 1988. –С. 24 – 35.

21. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя. – К.: Вища школа, 1997. – 270 с.

22. Реан А.А. Акмеология личности //Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 3 – С. 88 – 95.

23. Рубинштейн С.Л. Человек и Мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – С. 253 – 281.

24. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. –384 с.

25. Франкл В. Человек в поисках смысла.–М.:Прогресс, 1990.–360 с.

© Кушнир В.А., Дьяконов Г.В., 2017

УДК 159.9.72

Осницкий А.К.,
Москва (Россия)

В ЗАЩИТУ МОНОЛОГА

Аннотация. Подход к исследованию диалога с точки зрения учета субъектной активности, выявляет значение монологического обращения человека к анализу определения своих целей, анализу собственных

возможностей и ситуационных характеристик. Подчеркивается связь развития монологических средств с развитием рефлексии.

Ключевые слова. Монолог, диалог, реактивность, импульсивность субъектная активность, рефлексия, личность.

IN DEFENSE OF MONOLOGUE

Abstract. Approach to the study of the dialogue from the point of view of the subject of activity, reveals the value of the monologic treatment of the person to identify their goals, analyze their own capabilities and situational characteristics. Emphasizes the connection between the development of monologue means with the development of reflection.

Keywords: monologue, dialogue, reactivity, impulsiveness, subject activity, reflection, personality.

Начну с тривиального: выделяемое соотношение «субъект - объект» фигура логико-философская, которая высвечивает лишь пристрастия исследователя, и в зависимости от изменения его пристрастий изучаемая предметность составляющих это отношение может даже меняться позициями. Содержательная сторона каждой составляющей это отношение наполняется в зависимости от ее изученности в процессе научного познания. Поясню часто повторяемой фигурой «ученик - субъект учения». Формально - все правильно. А реально – всегда ли ученик является субъектом в этом процессе. Далеко не всегда. Вспомните слова Л.В. Занкова из прежнего времени, но верное и в настоящем, о том, что нынешний ученик страдает не от перегруженности, а от недозагруженности (одни учащиеся в диалоге с преподавателем активны, а остальные - нет).

Поэтому исследование активности человека и потребовало со временем изучения специфического вида активности – субъектной активности, которая подчеркивает собственно психологическую характеристику человека – его способность быть не только автором, но и режиссером во взаимодействии с различными объектами и воздействиями окружающего мира - его способность к самодетерминации. Никому в голову не придет абсолютизировать эту характеристику в приложении к изучению активности человека. Наряду с субъектной активностью, у человека нетрудно заметить реактивную и импульсивную. Поэтому человеку свойственны и реактивное поведение, и импульсивное, и деятельно организованное. И только в деятельно организованном поведении, регулируемом непосредственно целеполаганием, и в импульсивном, которое может запускаться импульсом, но при необходимости (связанной с преодолением затруднений в удовлетворении потребностей) перерастает в деятельно организованное, человек обнаруживает в подлинном смысле субъектность как авторство в организации и осуществлении своего поведения. Критерием активности человека как субъекта (субъекта деятельности), по С.Л.Рубинштейну, является замысел человека, его преднамеренность.

При анализе и описании авторства и режиссуры (субъектности) – самой уместной будет метафора театральной постановки спектакля. Человеку приходится быть режиссером своих действий учитывать и позиции автора, и драматурга, и актера, и зрителя, и возможных критиков этой постановки. И все в форме диалога, который с точки зрения регуляции активности обернулся монологом для человека. Диалог с самим собой «понимающим» – иными словами, рефлексия.

Но рефлексия рефлексии рознь. Одно дело рефлексия по поводу какого-либо стихийно возникшего воздействия извне. В этой «реактивной рефлексии» будет отражено лишь то, что стало помехой или вспоможением, к тому же эта рефлексия преходяща («на каждый чих не наздравствуешься»).

В похожей на эту реактивную рефлексии, возникающую по поводу импульсов идущих от нашего организма (природно и социально обусловленных), тоже мало что подвергается осмыслению и стремлению понять (т.е. найти объяснение и также преходяще). Как уже отмечалось, если связанные с этими импульсами потребности ситуационно «находят» предмет потребности в непосредственной близости.

А вот, если возникающие потребности достаточно сильно напоминают о себе и требуют удовлетворения, несмотря на возникающие трудности по их реализации, тогда активность человека становится уже не реактивной, а проектируемой и преобразующей, т.е. становится деятельностью. И рефлексия возникающая по этому поводу становится ничем иным как работой «на экспериментальной площадке сознания», в которой человек оперирует знаками (Л.С. Выготский), заместителями реальных объектов и проектирует необходимые преобразования, ведущие к достижению предмета потребности (за этим стоит логика концепции А.Н. Леонтьева, в основу которой положено его высказывание «Все начинается с потребности. Потребность есть нужда в чем то»). Все, что сказано по этому поводу А.Н. Леонтьевым, а говорилось это в связи с анализом развития психики, представляется верным и непротиворечивым. Но верно ли это по отношению к уже сложившимся видам деятельности у человека, с малых лет осваивающего технологии разных видов деятельности, и в опыте которого эти технологии уже обобщены и эмансипированы от актуальных жизненно важных потребностей?

Принципиально иной является активность человека в тех видах деятельности (по С.Л. Рубинштейну: проектируемых, сознательных, целенаправленных) – деятельности, технологией которых человек овладевал с помощью других людей. Вначале, перенимая фрагменты того, что мог подметить в их действиях и пытаясь подражать им (при этом нельзя забывать и о том, что невозможно подражать, если подражать нечем!), затем постигая связь своих возможностей с теми действиями, которые он пытается освоить, и постигая смыслы осуществляемых преобразований, он осваивает виды деятельности уже эмансипированные («отвязанные» по А.Н. Леонтьеву) от своих первичных потребностей, обобщает их, систематизирует уже не по мотивационным основаниям, а по целям, ради которых они осуществляются, по классификаторам профессиональной и ценностной принадлежности,

соотнесения с разными видами активности и жизнеобеспечения. Работа сознания в таком случае становится организующей активностью человека и порядок реализации целей, намеченных ранее человеком. И феноменом «сдвига мотива на цель» здесь всего не объяснишь. Мотивационные механизмы реактивного и импульсивного поведения, естественно, остаются в силе, никуда не исчезают, но определяющими становятся механизмы регуляции целеполагающего поведения, т.е. деятельности, в которой рефлексии, даже поверхностной отводится ведущее место.

Вспомните свои муки перед чистым листом бумаги, когда вам нужно написать статью, оформить свои мысли на бумаге. Более строгого судьи не придумаешь. И вспомните ту легкость, с которой вы обсуждаете, что-то в диалоге, особенно, когда от других людей вы не ждете подвоха. Отчего бы это? Да оттого, что ответственность в диалоге делится как бы пополам с дискуссионным партнером. Вы сотрудничаете с ним. А перед листом бумаги вы один на один со своими мыслями и возможностью их выразить. Следовательно, монолог, если только он не является монологом Хлестакова, или «писателя», для которого неважно, что писать, лишь бы писать, структура более серьезная, нежели диалог. Мало того монолог крайне необходим человеку в определении своих диспозиций (Г. Олпорт), т. е. в личностном самоопределении, в поисках смысла жизни. Кроме того именно в монологе, не только рождаются (процессы смыслопорождения) и обсуждаются смыслы (со смыслопорождением связывается бытие личности) но и определяются собственные позиции человека, определяется мера необходимости отстаивать свои позиции во взаимодействии с другими. Иными словами, доопределяется его личностная ипостась постольку, поскольку сила и значимость личности, состоит не только в определении своих позиций, но и в их отстаивании, следовании им.

Вспомните муки Гамлета в бессмертном произведении. Но вспомните и другой из множества блестящих афоризмов В. Шекспира: «Если двое едут на лошади, кто-то должен сидеть сзади». Нужны ли дискуссии о толерантности тому человеку, который постиг сущность этого высказывания. Для меня уникальнейшим является афоризм В.О. Ключевского: «Быть неблагодарным - подло. Ждать благодарности – глупо». Вот так в одном сочетании разноплановых суждений, сформулирована мудрость человеческих отношений, приемлемая в понимании и отдельным рефлексирующим человеком. И насколько это эффективнее и содержательней, а главное – проще, понятнее, а главное, ближе к природе человека, нежели рассуждения о толерантности, маскирующие установки управителей и не учитывающие природные силы регулирующие взаимоотношения людей. Можно сколь угодно рассуждать об экзистенциальности человека, оправдывая существующую реальность, узаконившую грабительские установки в социальных отношениях, и проповедуя безнадежность всех упований на более справедливые и нравственные взаимоотношения людей, вместо того, чтобы подумать о том, что в нынешнем якобы «прогрессивном» мире мешает развитию «человеческих» качеств и что толкает его на путь «свободного» безнравственного поведения.

И даже в диалоге, особенно в конструктивном, в скрытом виде наличествует монолог. Для того, чтобы диалог был продуктивным, нужно, чтобы речь каждого из участников была услышана. А для этого в «субъект-субъектном» диалоге каждый из участников должен уметь поставить себя в положение «объекта воздействия» - попытаться услышать, что ему говорит собеседник. А услышав, что ему говорят, должен оценить, принять решение и сформулировать промежуточное или окончательное решение. Так а не иначе должны строиться реплики дискутантов. Иными словами участник диалога должен уметь быть и субъектом и объектом воздействия. Как невозможна абсолютизация «субъектоцентрического» подхода к изучению деятельности и поведения человека (человек далеко не всегда является подлинным субъектом своей активности), так же невозможна абсолютизация «субъект-субъектного взаимодействия». Если участники диалога будут слышать только себя, диалога не получится, будет лишь беседа глухарей «каждый токует, но слышит лишь себя», что мы часто и видим в телевизионных дискуссиях.

И в монологе человек нередко ведет диалог с самим собой, пытается рассматривать альтернативы (монолог Гамлета), далеко не всегда монолог – эскапада нахлынувших чувств, монолог еще и попытка прояснения «как чувству высказать себя». К сожалению, воспитательные процедуры в нашей культуре выстраиваются по шаблону «посмотри как другие», что влечет за собой притормаживание развития рефлексии, а не по правилу «посмотри, что меняется в тебе самом по сравнению с тем что было раньше». Когда-то на заре советской власти А.С. Макаренко приучал воспитанников «брать в свои руки» время проживаемой ими жизни. Время – настоящее, прошлое и будущее – становилось подвластно им, подвластно решаемым ими задачам и реализации целей жизнедеятельности. Остается лишь пожалеть, что властные структуры народного образования не доросли до этого понимания и больше мешали, чем помогали ему в этом. История продолжается: вместо перехода от «школы памяти» к «школе мышления», подготавливаемому объединенными усилиями педагогов и психологов, осуществлен резкий возврат к «школе памяти». Налицо регресс, кроме всего еще и не учитывающий, что в современных условиях информатизации развитие памяти подрастающего поколения ослабевает за «ненужностью» хранения в долговременной памяти, того что хранится в интернете и к чему легко обратиться с помощью технических средств. И тут уж не до рефлексии.

© Осницкий А.К., 2017

УДК 159.9.072

Пухир В.М.,
Москва (Россия)

УМЕНИЕ СЛУШАТЬ КАК СОЗИДАТЕЛЬНАЯ СИЛА В ПРОЦЕССЕ ВЕДЕНИЯ ДИАЛОГА

Аннотация. В статье говорится о необходимости формирования умения слушать своего собеседника. Автор представил имеющиеся конкретные

психолого-этические рекомендации, которые помогут людям стать благодарными слушателями. Особое внимание автор уделил эмпатическому слушанию, способности понять своих собеседников умом и сердцем. Доказывается, что для многих людей путь к успеху в общении – это дорога от желания беспрестанно говорить к умению внимательно слушать.

Ключевые слова: собеседник, умение слушать, качество общения, неподдельный интерес, эмпатическое слушание, гений общения.

LISTENING AS A CREATIVE FORCE IN THE PROCESS OF DIALOGUE

Abstract. The article refers to the need to form the ability to listen to the other party. The author presented with specific psychological and ethical recommendations. They will help people to become appreciative audience. The author paid special attention to empathic listening, the ability to understand their interlocutors in mind and heart. It is proved that for many people the path to success in communication – it is the way of the desire to constantly talk to the ability to listen carefully.

Keywords: interlocutor, listening skills, the quality of communication, genuine interest, empathic listening, communication genius.

Одна из главных проблем в межличностных отношениях состоит в том, что у нас не хватает терпения слушать других. Мы привыкли обсуждать других людей, одобрять или порицать их поступки, открыто или тайно быть заинтересованными в том, в чем прав или заблуждается собеседник. Таким образом мы легко забываем сообщение собеседника, а это создает недопонимание и обиды.

Когда человек демонстрирует абсолютную уверенность в своей правоте или сообщает интересующую только его информацию, считая потерей времени выслушивать собеседника (поэтому прерывает его и не дает закончить фразу), тогда общение блокируется. Быть хорошим приемником, уметь помолчать и выслушать очень важно для коммуникации.

Неумение слушать имеет целый ряд причин, среди которых самыми распространенными являются следующие: 1) человека отвлекает телевизор или телефон; 2) он поглощен мыслями о проблемах дома, на работе или в личной жизни; 3) пытается слушать, занимаясь при этом чем-то еще; 4) полагает, что разговор будет несущественным или банальным; 5) считает, что сообщение будет слишком длинным и скучным; 6) думает, что лично для него нет ничего важного в том, что говорит другой человек; 7) уверен в том, что собеседник вряд ли может сказать что-то стоящее. Как правило, если мы невнимательны к словам собеседника, он понимает, что мы к нему безразличны. Равнодушие и невнимание к говорящему является одним из самых главных препятствий на пути к эффективному общению. Если мы желаем улучшить качество общения, мы должны сосредоточить внимание на том, *кто* говорит, даже если тема не особенно нам интересна и говорящий не большой мастер в ораторском искусстве.

*** Необходимо сосредоточить на говорящем человеке все наше внимание.** Если мы общаемся с человеком лицом к лицу, лучше не демонстрировать свои способности к выполнению нескольких дел сразу, а сконцентрироваться непосредственно на беседе. Другими словами, надо *обратиться в слух*.

*** Следует установить позитивную вербальную и невербальную обратную связь.** Когда люди говорят о ком-то как о хорошем собеседнике, на самом деле они часто подразумевают, что этот человек – хороший слушатель. *Д.Карнеги* писал: «Человек, который побуждает других говорить о себе и о своих интересах и умеет внимательно слушать, повсюду будет считаться хорошим собеседником, даже если он очень мало говорит» [3, с.467]. Мы слушаем другого не только ради получения ценной информации, необходимой, чтобы выстроить диалог, но и ради того, чтобы определить тон голоса, который мог бы нам показать позицию человека по отношению к какому-либо предмету или явлению. Избавляясь от вредных привычек неблагодарного слушателя, их надо заменить полезными. Необходимо не только внимательно слушать, но и выглядеть внимательно слушающим. Это достигается с помощью языка тела. Не надо сутулиться, качаться на стуле или сползать с него. Надо сидеть (или стоять) тихо, выключить свой сотовый телефон или переключить на вибровозвонк. Находясь в переполненном или небольшом помещении, парфюмерию надо использовать очень осторожно. Также необходимо снять головной убор и не пытаться добраться до своего места, держа в руках верхнюю одежду и пакеты. Как должно благодарному слушателю, не следует перебивать собеседника, а, наоборот, склоняться к нему, смотреть в глаза и не шарить глазами по сторонам. Если не нравится смотреть человеку в глаза, можно попробовать технику «циклопа», сосредоточив внимание на точке между бровями говорящего. Но не следует смотреть пристально. Время от времени надо переводить свой взгляд на другую точку. Не помешает и улыбнуться, посмеяться (к месту, естественно) и покивать головой. Улыбка говорит о добродушии и отсутствии агрессивных намерений. Но это не относится к вымученной улыбке, которая яснее всяких слов говорит, что человек с трудом переносит своего собеседника. Улыбка, не сходящая с лица, свидетельствует либо о чрезмерной услужливости, либо просто о недостатке ума. Кивок головой в знак согласия может иметь большое значение для собеседника. Однако кивая слишком часто, человек становится похожим на китайского фарфорового болванчика. Это может раздражать оратора. Отрицательное покачивание головой свидетельствует о нашем неодобрении или несогласии. Нахмуренные брови также являются признаком неодобрения речи собеседника, иногда – раздражения, а также глубокого раздумья и предельной концентрации. Слушая говорящего человека, конечно же, неплохо вставить несколько слов, выражающих одобрение или согласие: «Понятно», «Вот это точно», «Я с вами согласна», «Вы абсолютно правы», «Замечательная идея».

*** Прекратить репетировать в уме то, что собираемся сказать.** Все мы обычно слушаем до тех пор, пока не «уловим мысль». Все оставшееся время, пока оратор продолжает говорить, мы формулируем в уме свою ответную речь. Получается такая нелепая ситуация, в которой каждый высказывается по

очереди, но никто на самом деле не слушает. Чтобы предотвратить это, мы должны устоять перед соблазном делать поспешные выводы и быть уверенными в том, что нам уже точно известно, что хочет сказать наш собеседник еще до того, как он выразил свою мысль до конца. Продумывая свою очередную реплику, мы погружаемся в собственные раздумья, вместо того, чтобы внимательно следить за ходом разговора.

* **Не перебивать собеседника.** Наиболее распространенная ошибка в беседе – перебивание собеседника. Когда мы торопим собеседника, прерывая поток его речи или завершая за него предложение, мы, естественно, вызываем в нем раздражение. Ведь, по сути дела, в общении нет ничего хуже, чем пытаться говорить с тем, кто тебя не слушает. У многих это осуществляется на иррациональном уровне. Так что если мы перед каждым разговором будем напоминать себе, что следует проявлять терпение и давать возможность собеседнику закончить свою мысль, мы заметим, как улучшится наш имидж. И если мы желаем что-нибудь добавить, независимо от того, насколько это остроумно или убедительно, надо дождаться *паузы*. Паузы будут – любой человек должен дышать.

* **Не делать суетливых и нервных движений.** Чтобы наше общение было успешным очень важно, каким образом мы слушаем нашего собеседника. Если мы постоянно что-то делаем (дергаемся, нажимаем клавиши мобильного телефона, что-то листаем, рисуем человечков), наш собеседник может подумать, что нам наскучил предмет обсуждения, и у нас есть занятие более интересное или мы хотим, чтобы он остановил свою речь и дал возможность высказаться нам. Частая смена позы, попеременное закидывание ноги на ногу также сигнализируют о том, что слушающему человеку скучно и неинтересно. И уж совсем неприлично делать глубокие вдохи и выдохи, закатывать глаза кверху, ронять голову на стол, принимать позу собирающегося поскорее уйти (ступни направлены носками к выходу). Как опытный лектор, ручаюсь вам, что каждый из моих коллег видит каждую улыбку, замечает каждый нахмуренный взгляд, каждый проблеск света в глазах слушателей, и ни один признак понимания не укроется от его цепкого взгляда. Сохраняя спокойствие и внимание, мы тем самым позволяем оратору свободно выражать свои мысли и понимать, что мы их разделяем.

* **Повторять сказанное собеседником, чтобы лучше запомнить.** Притвориться внимательным слушателем несложно – для этого надо просто научиться вовремя и к месту использовать определенные показательные приемы. Ведь собеседник ждет, что его слова произведут на нас определенное впечатление. Здесь можно использовать следующий нехитрый метод: надо повторять в уме сказанные оратором слова, чтобы они отпечатались в нашей памяти. Так мы сможем затем повторить их, приятно удивив собеседника тем, что запомнили его информацию.

* **Стараться прежде понять других, а не стремиться, чтобы поняли нас.** Принцип «Сначала стремиться понять», по мнению современного американского специалиста по межличностным отношениям *Стивена Кови*, связан с глубоким *сдвигом парадигмы*. Большинство людей слушает

собеседника не с намерением *понять*, а с намерением ответить. Эти люди все профильтровывают через свои парадигмы, в жизни других людей «прочитывают свои биографии» [4, с.253].

Еще древние греки создали великую философскую концепцию, воплощенную в последовательности трех слов: *ethos*, *paifos* и *logos*. Очевидно, что эти три слова составляют суть принципа «сначала стремитесь понять говорящего» и то, как эффективно выразить свои взгляды. *Этос* – это наша личная надежность, доверие, которое мы внушаем другим, наша цельность и компетентность. *Пафос* – это эмпатическая, эмоциональная сторона, чувство. Это означает, что мы настроены на эмоциональную волну, посылаемую другим человеком. *Логос* – это логика, рациональная сторона выражения своих мыслей. Обратим внимание именно на такую последовательность: этос – наш характер, пафос – наши отношения, только потом логос – логика наших высказываний. В этом заключается еще один существенный сдвиг парадигмы. Большинство людей, выражая свои взгляды, переходят непосредственно к логосу. Они пытаются убедить других в логичности своих рассуждений, не уделив вначале должного внимания этосу и пафосу. Тогда как выражая свои мысли четко, последовательно и, что самое важное, в соответствующем контексте – глубокого понимания парадигм и интересов других людей, – мы значительно повысим уровень их доверия и к нашим идеям.

Когда кто-то говорит «мы слушаем», это слушание проявляется, как правило, на одном из четырех уровнях. Мы можем *игнорировать* оратора, не слушать его вообще. Мы можем *делать вид*, что слушаем, произнося короткие слова или звуки: «Да-да», «Угу», «Конечно». Мы можем *слушать избирательно*, выхватывая из речи собеседника только отдельные фразы. Еще мы можем *внимательно слушать*, концентрируя все наше внимание на речи собеседника. Но лишь немногие из нас используют пятый уровень, высшую форму слушания – *эмпатическое слушание*. Это – слушание с намерением *понять* собеседника. Оно позволяет посмотреть на вещи с позиции другого человека, проникнуть в систему его представлений. Благодаря этому мы сможем увидеть мир таким, каким видит его другой человек, понять его парадигму, ощутить то, что чувствует он. Эмпатия не есть симпатия. Симпатия – это одна из форм согласия, иной раз наиболее подходящая эмоция и отклик. Но если люди полагаются только на симпатию, это может сделать их зависимыми. Суть эмпатического слушания состоит не в том, что мы с кем-то соглашаемся, а в том, что мы полностью, глубоко понимаем этого человека – как умом, так и сердцем. Эмпатическое слушание означает гораздо больше, чем регистрацию, отражение или даже понимание произносимых слов. При таком слушании мы слушаем ушами, глазами и сердцем. Мы слушаем не только смысл, но и чувства. Мы «слушаем» *поведение человека*. При этом мы используем как левое, так и правое полушарие мозга. Уже на начальном этапе общения мы можем выяснить, что для собеседника является наиболее важным. Эмпатическое слушание представляет собой мощную силу, так как снабжает нас точной информацией для последующих действий. Вместо того, чтобы навязывать свой биографический опыт, свои суждения, мысли и чувства, мы встретимся с реальностью,

находящейся в уме и сердце другого человека. Слушая другого человека с эмпатией, мы даем ему, по мнению Стивена Кови «психологический кислород» [4,с.256]. И, удовлетворив эту жизненно важную потребность, мы можем затем направить разговор в русло, комфортное для всех участников, и сумеем более продуктивно обмениваться мыслями. Эта потребность в психологическом кислороде оказывает позитивное воздействие на человеческое общение во всех сферах жизни.

* **Первыми откликнуться на выступление**, не оглядываясь на то, как реагируют другие. Так советует современный специалист в области психологии успешного общения Лейл *Лаундес* [2,с.373]. Даже если мы не согласны с выступающим оратором на трибуне, стоит поддержать его. Так делают дальновидные люди, потому что они знают, каково это – *находиться там*. Они знают, что независимо от того, кто именно находится в центре внимания аудитории, он всегда беспокоится о том, как будет воспринято его выступление. Оратор видит, *кто* первым начал аплодировать, сколько времени понадобилось остальным, чтобы очнуться и начать аплодировать и, следовательно, *насколько велик их энтузиазм*. Даже если мы находимся в небольшой компании из трех-четырёх человек, лучше быть первым, кто оценит предложения выступавшего, первым, кто произнесет слова «отличная идея». Это хорошее подтверждение тому, что мы умеем доверять своей интуиции.

* **Слушая, предвкушать неожиданное**. Стать хорошим слушателем помогает понимание того, что мы никогда не знаем, «от кого, от чего, где и когда» к нам придет отличная идея. Если мы на протяжении всей жизни продолжаем непрекращающийся процесс познания, мы автоматически становимся удивительно внимательными и благородными слушателями.

Список литературы

1. Гейбор Дон. Как начинать разговор и заводить друзей. -Минск: Попурри, 2012
2. Лаундес Лейл. Как говорить с кем угодно и о чем угодно.-М.: Добрая книга, 2009
3. Карнеги Д. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. -Лениздат, 1992
4. Кови Стивен. Семь навыков высокоэффективных людей. -М.: Альпина бизнес букс, 2006
5. Шейнов В.П. Как убедить собеседника, когда вас не слышат. -СПб.: Питер, 2016

© Пухир В.М., 2017

ДИАПАЗОН ОРИЕНТАЦИЙ В ОБЩЕНИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности общения в подростковом возрасте. Объясняются причины тех или иных особенностей общения подростков с позиций возрастной и социальной психологии. Делается вывод о высокой значимости общения подростков со сверстниками.

Ключевые слова: общение, подросток, самостоятельность, свобода, сверстник, сленг.

RANGE OF COMMUNICATION IN ADOLESCENCE

Annotation. The article discusses the features of communication in adolescence. It explains the causes of a communication style of teenagers from a position of age and social psychology. The conclusion of the high importance of communication of adolescents with their peers.

Keywords: communion, teenager, independence, freedom, the same age, slang.

В современном мире проблема общения в подростковом возрасте является достаточно актуальной. Многие ученые-исследователи (А.А.Бодалев, Л.И. Божович, В.А. Горянина, Е.П. Ильин, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев) изучали данную проблему в своих работах. У каждого своё понимание данной проблемы, но они сходятся во мнении, что общение подростков носит внеситуативный характер, что обуславливается трудным возрастным периодом – «подростковым кризисом».

В этот период основной проблемой является общение со сверстниками. Есть несколько факторов, которые влияют на психологические особенности общения у подростков: статус в классе (внешний вид, общительность и т.д.); психические состояния, возникающие у подростка из-за тревожности, неуверенности в себе.

В подростковом возрасте общение со взрослыми начинает складываться в связи с возникшим чувством взрослости. Подростки начинают сопротивляться требованиям взрослых, проявляют активность по отстаиванию своих прав на самостоятельность. Взрослому необходимо проявлять понимание, поддержку, стать «другом» для ребенка. Совместная деятельность, общее времяпрепровождение также поможет подростку по-новому узнать взаимодействие между взрослыми. Такое взаимодействие благоприятно скажется на дальнейшем развитии подростка в жизни.

Общение подростка во многом зависит от его настроения, которое постоянно и резко меняется. Изменчивость настроений ведет к неадекватности реакций подростка [2].

Многие подростки стремятся избегать конфликтов с родителями, пытаются скрыть недозволенные поступки. Стремление к явным конфликтам с родителями проявляется сравнительно редко. Скорее используются внешние формы отстаивания своей независимости, например, дерзость в общении. Подростка может привлекать ореол дерзости как символ его личной свободы. Однако подросток в действительности сензитивен к культурным ожиданиям его поведения в отношении к родителям [1].

Общение со сверстниками является важным для подростка, потому что это в первую очередь важный информационный канал, по которому подростки общаются свободно, так, как не могут общаться с родителями. Ведь кто, как не сверстник, может понять твои переживания, поведение и т.д. Поэтому, когда подросток лишен данного общения, он замыкается в себе, впадает в депрессию, становится агрессивным, раздражительным.

Успехи во взаимодействии со сверстниками в подростковом возрасте ценятся очень высоко. В подростковых объединениях в зависимости от общего уровня развития и воспитания стихийно формируются свои кодексы чести. Конечно, в целом нормы и правила заимствуются из отношений взрослых. Однако здесь пристально контролируется то, как каждый отстаивает свою честь, как осуществляются отношения с точки зрения равенства и свободы каждого. Здесь высоко ценятся верность, честность и караются предательство, измена, нарушение данного слова, эгоизм, жадность и т.п.

В неформальных подростковых объединениях формируется (или заимствуется из старших по возрасту группировок) своеобразный сленг - слова или выражения, употребляемые определенными возрастными группами, социальными прослойками. Сленг придает эффект усиления чувства «Мы» тем, что сокращает дистанцию между общающимися и дает ощущение раскрепощения в диалоге. [2].

Диапазон подростковых ориентаций в общении велик и многообразен, как и сама окружающая среда. Однако на эти ориентации оказывает сильное воздействие потребность в сверстнике, в чувстве «Мы», страх перед возможным одиночеством. Самое трудное в отрочестве - чувство одиночества, ненужности своим сверстникам. Подросток начинает чувствовать закомплексованность, испытывает чувство растерянности и тревоги. Совсем другое, когда отношения со сверстниками строятся благополучно: подросток удовлетворен этим и может чувствовать себя счастливым.

Список литературы

1. Минияров В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). – М.: МОДЭК, 2000. – 256 с.
2. Раис Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Раис. – СПб.: Питер, 2007. – 656 с.

УДК 159.9.072

Хамзина Д.В.,
Уфа (Россия)

ФЕНОМЕН СТЕРЕОТИПИЗАЦИИ КАК МЕХАНИЗМ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

Аннотация. В представленной статье приводится теоретический анализ феномена стереотипизации, как механизма межличностного взаимодействия, в том числе, и пользователей сети интернет. Отмечается многоаспектность этого понятия. В ряде научных работ оно интерпретируется как процесс восприятия человека человеком: этнические, классовые, групповые и так далее.

Ключевые слова: стереотипизация, социальные сети, общение.

THE PHENOMENON OF STEREOTYPING AS A MECHANISM OF INTERPERSONAL COMMUNICATION ON THE INTERNET

Annotation. In the article the theoretical analysis of the phenomenon of stereotyping as interpersonal interaction mechanism, including, and Internet users. It is noted that the multidimensional nature of the concept, as in a number of scientific papers, it is interpreted as a process of perception, sensory images which reveal very different patterns, among which stand out separately stereotypes, ethnic, class, group, and so on.

Keywords: stereotyping, social networks, communication.

Традиционно феномен общения в психологии рассматривается с точки зрения непосредственного взаимодействия людей друг с другом. Общение – сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга [3]. Общение присуще всем живым существам, но лишь на уровне человека процесс общения становится осознанным.

Сегодня реальность зависит от информационной среды, меняется структура межличностных отношений. Всё более предпочтительным становится общение, опосредованное интернет-средой.

Общение в социальных сетях отличается от общения в реальной жизни. В современном мире коммуникация посредством Интернета давно превратилась в норму повседневной жизни. Эта ситуация не может не затрагивать содержательные характеристики механизмов общения. В том числе, в значительной мере, на наш взгляд, подвергается изменениям механизм стереотипизации.

В мире современной психологии особое внимание уделяется анализу социальных стереотипов. Стереотипы широко распространены, они значимо

вливают на представления о человеке, что не может не проявляться в общении [1]. Однако, в настоящий момент не достаточно изучены. Более того, не изучен механизмы общения (в том числе, механизм стереотипизации) пользователей социальных сетей. Таким образом, вопрос изучения социальных стереотипов в общении требует полного исследования.

Стереотипы появляются у людей в результате эмоциональных оценок. Стереотип состоит из двух составляющих - упрощённых знаний человека и его эмоционального отношения к происходящему. Стереотип также можно назвать «ярлыком» или ложным обобщением.

Стереотип включает в себя некий коллективный опыт, внушенный человеку в процессе общения с другими людьми, помогающий ему ориентироваться в жизни, и определенным образом направляющий его поведение. В таблице 1 представим мнения различных учёных о понятии «стереотип».

Таблица 1

*Представления зарубежных и российских исследователей
о понятии «стереотип»*

Автор	Суждения
У. Липман	Считает, что процессом восприятия управляют стереотипы, которые чаще представляют собой предвзятое мнение.
Д. Катц, П. Брейли	Исследуя этнические стереотипы, полагают, что они широко распространены и поддерживаются членами определенной социальной группы.
К. Янг	Полагает, что в основе идеологии лежат классовые стереотипы, которые состоят из социальных мифов и легенд, что помогает на основе прошлого опыта выстраивать стратегию развития настоящего и будущего общества.
Г. Шибутани	По мнению автора, социальный стереотип – достаточно известное понятие, которое обозначает объединение людей, мнение которых является сходным с точки зрения какого-то легко различимого признака.
Р. Таджури	Представляет социальный стереотип как склонность воспринимающего субъекта легко и быстро определять воспринимаемого человека и определять его в некоторые категории в зависимости от его возраста, пола, этнической принадлежности, национальности и профессии, и тем самым приписывать ему качества, которые считаются типичными для людей этой категории.
Г. Тэжфел	Автор полагает, что люди с легкостью проявляют готовность характеризовать обширные человеческие группы (или социальные категории) недифференцированными, грубыми и пристрастными признаками. Такая категоризация отличается прочной стабильностью в течение длительного времени. По его мнению, социальные стереотипы в какой-то степени могут меняться в зависимости от социальных, политических или экономических изменений, хотя этот процесс происходит крайне медленно.
К. Юнг	Стереотипизация, по его мнению, - ложная классификационная

	концепция, с которой, как правило, связаны какие-то социальные чувственно-эмоциональные тона сходства и различия, одобрения или осуждения какой-либо группы.
В. Дааз	Выделяет четыре уровня стереотипов: - индивидуально-психологические особенности формирования представлений человека о своей социальной среде; - представления, складывающиеся в ситуации межличностного общения; - коллективные представления, формирующиеся в межгрупповых отношениях; - идеология, которая складывается под влиянием определенных исторических условий данного общества.
П.А. Сорокин	Придерживается мнения, что ряд процессов и форм поведения заранее зафиксирован в том или ином виде и выполняется большинством членов группы.
В.А. Ядов	Исследователь считает, что стереотипы, - это чувственно окрашенные социальные образы.
И.С. Кон	По мнению ученого, стереотипизирование состоит в том, что сложное индивидуальное явление механически подводится под простую формулу или образ, характеризующие класс таких явлений.
Ю.А. Сорокин	Автор представляет стереотип как некоторый процесс и результат общения (поведения) согласно определённым языковым (семиотическим) моделям. При этом семиотическая модель, как система «правильного» общения, реализуется на социальном, социально-психологическом уровнях (стандарт), или на языковом, социально-психологическом уровнях (норма).

Таким образом, мы можем выделить наиболее характерные признаки явления стереотипизации (или стереотипа). В частности, стереотипизация определяется как процесс восприятия, ложная концепция, в которой отражены чувственно окрашенные социальные образы. Стереотипы характеризуют этнические, классовые представления представителей социальных групп, что позволяет им выделять существенные признаки, которые они считают нормой (этнические стереотипы), либо ориентируют на решение поставленных задач, исходя из их опыта прошлого (классовые стереотипы). В особую группу исследователями выделяются социальные стереотипы, объединяющие людей по сходству взглядов относительно «правильных» представлений о событии, нормах, поведении людей.

Стереотипы, с одной стороны, являются обязательным элементом нашей культуры, с другой стороны, они поддерживают консервативность взглядов, что влияет на восприятие человека человеком. Иногда человек не может точно сказать: что именно повлияло на его мнение о других людях, но можно говорить о том, что в первую очередь это происходит из-за социальных стереотипов. Если суждение индивида составлено на основе прошлого негативного опыта, то новый представитель той же группы первоначально будет получать отрицательную оценку. Далее, при более тесном контакте, отношение может быть изменено посредством подключения других механизмов общения

(например, идентификации), но первоначальное впечатление может нанести ущерб общению людей, их взаимоотношениям.

Социальные стереотипы не следует рассматривать только с негативной стороны. Процесс стереотипизации выполняет важную функцию, так как упрощается анализ социального окружения человека.

Эта точка зрения подтверждает в исследованиях Г. Тэжфела, который выделил четыре функции стереотипов. Две из них представлены на индивидуальном уровне и две, – на групповом. Функции стереотипа на индивидуальном уровне как раз и состоят в упрощении, схематизации информации, создании и поддержании положительных образов. На групповом уровне происходит формирование и поддержание идеологии, объясняющей поведение группы, создание и поддержание положительного, но уже группового образа [2]. С одной стороны, стереотипы облегчают процесс перцепции, являясь инструментом предварительного восприятия, но с другой стороны может возникнуть неправильное суждение относительно какого-то конкретного человека. Стереотипы возникают относительно групповой принадлежности человека. Например, человека рассматривают через принадлежность профессии. Ярко выраженные профессиональные черты у встреченных в прошлом представителей переносятся на всех этой профессии. Также достаточно распространёнными являются гендерные стереотипы.

Стереотип - это устойчивый образ, восприятие определённой социальной группы. Этнические стереотипы являются наиболее распространёнными, они формируются на основе национальных черт внешности и особенностях характера. Например, существуют стереотипы о пунктуальности немцев, трудолюбии японцев, эмоциональности итальянцев, чопорности англичан. «Внедрение» стереотипов в сознание человека идет с детства. Они появляются у человека благодаря семье, религии, школе, средствам массовой информации.

В последние годы огромное влияние на формирование стереотипов оказывают интернет и социальные сети. Сегодня социальные сети – место основного «обитания» молодёжи. Для молодых людей социальные сети и интернет выполняют те функции, которые раньше выполняли СМИ. Стереотипы формируются благодаря работе интернет – СМИ и блогеров. От того, насколько восприимчивы молодые люди к восприятию той или иной информации, зависят формирование мировоззренческих установок. Это можно объяснить тем, что у молодых людей нет ещё собственных устоявшихся представлений о человеке. И в такой ситуации молодёжь может воспринимать самую разную информацию, так как особенность социальных сетей заключается в том, что абсолютно любой человек может публично высказывать свою точку зрения, так как сообщения пользователей не проходят цензуру (удаляются только сообщения экстремистского характера и оскорбления).

Любая информация, которая возникает в социальных сетях, проникает в сознание молодого поколения, влияет на их мнение, установки, социальные стереотипы, с помощью которых формируется отношение к воспринимаемой информации, обществу, миру. На основе информации, полученной в социальных сетях, индивид вырабатывает свою точку зрения по поводу тех или иных

социальных явлений, заполняя своё сознание идеями и мыслями, которые являются для него определяющими на данном этапе жизни. Группы и сообщества в социальных сетях не просто передают информацию, они передают мнение и идеи определённой группы людей (создателей и редакторов сообщества). С одной стороны, - они носители информации, а с другой стороны, их основная задача состоит в трансляции информации, а вместе с ней и своих убеждений и представлений относительно политических, социальных, культурных, гендерных и иных аспектов.

Также особенностью социальных сетей является тот факт, что зачастую высказываются не просто новости и факты, а личное мнение и суждение людей. Многие сообщения носят эмоциональный характер. Они создают общественное мнение, формируют образ мыслей и отношение к действительности, предлагают ролевые модели отношений. Факты, предоставляемые в группах, и вовсе являются ложными, но многие пользователи социальных сетей, не задумываясь, принимают всё на веру. Таким образом, социальные сети могут формировать ложные стереотипы и представления об обществе, конкретных людях, что не может не сказываться на качестве взаимодействия с интернет и развитии самосознания молодых людей, воспринимающих ту или иную информацию.

Интересным в этой связи является формирование гендерных стереотипов в социальных сетях. Гендерные стереотипы не только отражают половые различия, но и закрепляют традиционные роли индивидов, указывают место мужчины и женщины в обществе. Соответственно, большинство людей, сидящих в социальных сетях, формируют модель поведения, образы мужчин и женщин, основываясь на знаниях, которые черпают оттуда.

Необходимо отметить, что с помощью стереотипов можно легко манипулировать сознанием человека. Многие исследователи считают, что на интернет тесным образом связывается с процессом формирования стереотипов. Сообщества в социальных сетях приучают людей мыслить стереотипами, тем самым снижая интеллектуальный уровень человека, его способность мыслить и формулировать свои суждения самостоятельно. Это происходит с помощью наиболее часто используемого метода закрепления стереотипов в сознании людей, - многократного повторения. На сегодняшний день социальные сети служат не только для передачи сообщений, общения с друзьями, но также для просмотра новостей, через которые зачастую формируется мировоззрение.

Резюмируя, можно сделать следующие выводы:

Стереотипы формируются не только под действием индивидуальных когнитивных процессов, эмоционального состояния личности, но и под воздействием социальных процессов, которые происходят в мире. К таким процессам относятся, например, взаимодействие людей, культурная среда, политическая ситуация, нормы, принятые в обществе.

Стереотипы являются неизбежным аспектом психологической жизни человека. Можно выделить как положительные моменты стереотипизации (упрощение анализа процессов, протекающих в мире), так и отрицательные (ложное первое впечатление, неверная оценка объектов существующего мира).

Наибольшее воздействие на формирование социальных стереотипов оказывают СМИ, интернет, социальные сети, что ведёт к формированию пассивного мировоззрения.

Список литературы

1.Зверева М.А. Взаимосвязь содержания этнических стереотипов и типа этнической идентичности подростка (на примере русских и еврейских подростков) [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / М. А. Зверева. - М., 2011.

2.Макарова Л.Л. К анализу теоретических основ социальной идентичности личности/ Л.Л. Макарова // Мир науки, культуры, образования.- 2013.-№5. –С. 277-279.

3.Самылова О.А. Психологические механизмы духовно-нравственного развития в юношеском периоде/ О.А. Самылова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : // **Ошибка! Недоступный объект гиперссылки.**

© Хамзина Д.В., 2017

УДК 821.161.1.09.1

Хусаинова А.Х.,
Уфа (Россия)

ДИАЛЕКТИКА РАЦИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматривается философия рационального сознания в диалектическом развитии и становлении. Диалектика как «искусство вести беседу», логически рассуждать, обосновывает законы, предлагает принципы, выявляет категории развития материального мира и становления человеческого мышления.

Ключевые слова: философия, диалектика, человек, истина, рационализм, сознание, информация.

DIALECTICS RATIONAL CONSCIOUSNESS: PHILOSOPHICAL ASPECT

Annotation. The article discusses the philosophy of rational consciousness in dialectical development and formation. The dialectic as "the art to converse", logical reasoning justifies laws offers principles, identifies the category of the material world and the formation of human thought.

Keywords: philosophy, dialectics, man, truth, rationality, consciousness, information.

«Разум и мышление» - едва ли не главная проблема философии на протяжении всей истории ее развития и становления. На рубеже XX-XXI вв. она

стала актуальной в практическом и конкретном плане как проблема рациональности, ее границ, устойчивости, а также отказов, сбоев, «игр разума» и т.д.

И.Кант выделил три уровня сознания в познании окружающего мира: «Всякое наше знание начинается с чувств, переходит затем к рассудку и заканчивается в разуме, выше которого в нас ничего для обработки материала созерцаний и для подведения его под высшее единство мышления» [1, с.779]. Рассудок, по схеме Канта, организует опыт посредством правил, а разум организует добротный материал, обработанный рассудком, - «сводит многообразие знаний рассудка к наименьшему числу принципов». Философ различает два «среза» в применении разума – формальный (логический) и реальный (трансцендентальный). При логическом применении разума используется его способность производить умозаключения, делать конкретные выводы.

Все виднейшие философы XX столетия под разными углами зрения рассматривали проблему рациональности. Объясняется это тем, что индустриальная цивилизация, интеллектуальные основы которой были заложены Просвещением и Научной революцией сформировались именно как цивилизация рациональная, взявшая за матрицу познания, образования, мышления и общения научный метод. Будучи одним из «формообразующих принципов» жизни человека, в прошедший век рациональность вышла на первый план, отеснив иные способы осмысления бытия мира, например, религию, традицию, художественное творчество и т.п. Однако в наступившем столетии индустриальная цивилизация втягивается в экономический кризис, население обуревают «депрессивный синдром», система образования испытывает упадок, проявлением которого становятся частные и массовые отказы и срывы рационального сознания. Как писал известный немецкий философ Г.Гадамер: «Система воспитания в современном мире дала сбой, в глобальном масштабе мы производим массы телезрителей, бюрократов, юношей и девушек, которым при максимальном напряжении фантазии удастся выдавить из себя «о кей», и только. И все это потому, что у нас больше нет диалога и нет людей, способных к диалогу. Телевидение подмяло под себя даже политическую жизнь. А ведь оно – нечто противоположное диалогу, взаимному обмену мнениями. Один человек говорит что-то миллионам людей, а те не говорят ничего. Это же рабство. А диалог – это форма сопротивления манипулированию массами» [2]. Игнорируя элементы диалога, избегая показывать целостную картину мира и раскрывать причинно-следственные связи общественного бытия, навязывая людям «лоскутное мышление» современное информационное общество последовательно разрушает интеллектуальный ресурс человечества, его ноосферу, ибо неслучайно Г.Гадамер предупреждал, что телевидение «породит новых рабов». И по утверждению американского политолога Б.Гросса, современные электронные средства массовой информации – это «наручники на мозги» человека.

Как известно, насущные социально-политические проблемы становятся главной темой современных электронных средств массовой информации.

Естественно, они поневоле сообщают о закрытии предприятий, о забастовках, голодовках, о войнах, террористических актах и т.д. Но вот о главном умалчивают – о причинно-следственных аспектах, о глубинных корнях этих драматических событий. Но можно ли сопоставить процессы в современном мире с действием объективных законов диалектики, призванных светлыми умами человечества – закона единства и борьбы противоположностей, закона перехода количественных изменений в качественные, закона отрицания отрицания?! Такого сопоставления нет, ибо экстраполяция этих законов на методы современного капиталистического развития выявят их научную несостоятельность и волюнтаристский характер.

Известно, что при неограниченном потреблении телевизионной продукции у человека ослабевает способность к абстрактному мышлению, ибо телевидение в силу своей природы имеет некие «ограничители», не позволяющие развивать у человека такое мышление. В этом нетрудно убедиться, сравнив его с печатью; средствами печати, с помощью письменного слова, создаются и произведения искусства, и научные труды. Выразительными средствами телевидения можно созидать оригинальные творческие работы лишь в сфере искусства, художественного творчества. Научные теории на языке экрана досконально воспроизвести невозможно. Не случайно грандиозный замысел С.Эйзенштейна – экранизировать «Капитал» К.Маркса – так и остался неосуществленным. Экран оказался не в состоянии адекватно выразить глубину логических абстракций мыслителя. Можно ли читать «Капитал» вслух перед камерой? Эффект будет более чем скромный. Суть в том, что устное слово проигрывает написанному тексту в передаче сложного содержания. А с другой стороны, вряд ли, современные представители эпохи «попсы» и «тяжелого рока» будут это «выдерживать» у «ящика», вникать в суть философской мысли, ибо ей дается другая, не вполне адекватная, установка: «Бери от жизни все, не дай себе засохнуть» ?!

Вывод очевиден: если телевидение в силу своих природных ограничителей не способствует развитию у человека высшей формы психической деятельности – абстрактного мышления, то каждодневное созерцание программ, ставшее для большинства обитателей планеты излюбленной формой проведения времени, приводит к постепенному ослаблению умственного потенциала. По мнению А.Епифанцева, благодаря активно действующему телевидению, лет через двадцать появится поколение «с мозгами медузы». Страдая, как и всякое электронное средство информации, врожденной интеллектуальной недостаточностью, телевидение к тому же целенаправленно подрывает рациональную сферу сознания своих зрителей, намеренно, по политическим мотивам (!) отучает их глубоко анализировать, масштабно мыслить.

Убедительное мнение на сей счет в свое время высказал писатель В.Корнилов. Отметив, что человеческое сознание обретает силу и действенность, лишь тогда, когда охватывает явления жизни в их взаимосвязи, он следующим образом оценивает современную телевизионную практику: «Любому думающему человеку очевидно, куда направлено острие всех или почти всех передач. Мелькающая смена кадров, сообщения короткой строкой,

торопливо проговариваемые механическими голосами. Музыкальные мелодии, произвольно обрывающиеся... Все это – продуманная система разрушения человеческого сознания, стремление навязать дробное мышление» [3], которое не дает сосредоточиться на причинно-следственных связях общественных процессов. И такой подход не составляет тайны для философии, основной задачей которой является сохранение диалектического понимания развития и становления природы, общества и человеческого мышления.

Итак, во все времена философия выполняет двоякую функцию: первая – это критическая, другая – возврат к истокам: к диалектике – «искусству вести беседу», логически рассуждать, которая обосновала законы, принципы, категории и т.п. бытия и сущего, что является незыблемой истиной на протяжении последних тысячелетий.

Список литературы

1. Кант И. Критика чистого разума // В кн.: Сочинения: в 6 т. – М., 1963-1966. Т.3.
2. Цит.: Телевидение породит новых рабов // «Литературная газета», 1997, 23.07.

© Хусаинова А.Х., 2017

УДК 159.9.072

Чернышова Л.В.,
Уфа (Россия)

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ УФСИН

Аннотация. В статье дается анализ ответственного поведения личности в связи с мотивацией и ценностными ориентациями, которые, на наш взгляд, ее детерминируют и являются источником активности в ситуациях, когда требуется принятие решения. Рассматриваются психологические особенности проявлений мотивационно-ценностной сферы в зависимости от типа ответственности.

Ключевые слова: ответственность, мотивация, ценностные ориентации.

MOTIVATIONALLY-CENNOSTNYJASPEKT RESPONSIBLE CONDUCT PENAL SYSTEM STAFF

Annotation. The article analyses the behaviour of the individual in relation to motivation and value orientations that, in our view, its fungal and are a source of activity in situations where a decision is required. Discusses the psychological features of manifestations of motivational sphere of values depending on the type of responsibility.

Keywords: accountability, motivation, value orientations.

В настоящее время понятие «ответственность» используется в самых разных областях жизнедеятельности человека. Его можно встретить в юриспруденции, социологии, экономике, в деловой и бизнес - сферах. Можно сказать, что ответственность как важное свойство психологически зрелой личности сопровождает человека в течение всей его профессиональной деятельности. В большинстве словарных записей понятие «ответственность» интерпретируется как обязательство, необходимость, отчет в действиях, обязанность, а также как контроль деятельности субъекта[4].

К. Муздыбаев предлагает изучать ответственность в русле ролевого подхода. В частности, автор пишет, что «во все времена индивид сталкивается с конкретным долженствованием, являясь представителем определенного класса, определенной социальной или профессиональной группы, то есть, занимая то или иное социальное положение в структуре общественных отношений. Будучи отцом семейства, он должен заботиться о воспитании своих детей. Являясь членом профессиональной организации, он обязан проводить в жизнь задачи этой организации. Выступая, как работник государственного учреждения, он должен выполнять свои служебные функции, и так далее» [Муздыбаев,с.12]. Данный подход нашим исследованием востребован в связи с тем, что особый интерес вызывает категория сотрудников УФСИН, которые исполняют должностные обязанности, связанные со спецификой их профессиональной деятельности. Дело в том, что существует целый ряд профессий, в которых действуют строгая иерархия должностей, подчиненность сотрудников инструкции, дисциплинарная ответственность. К их числу относятся и сотрудники системы УФСИН.

По мнению К. Муздыбаева, ответственность никогда не бывает безличной. Она связывается с субъектом, либо с субъектами. На наш взгляд, субъект ответственности не только ощущает необходимость выполнить то или иное обязательство, но и, если он субъект, уже готов брать ответственность на себя, впитав соответствующие ценности и установки, которые позволяют ему поступать должным образом. Поэтому мы считаем, что в определении ответственности необходимо выделить еще одну грань, - психологическую готовность к выполнению какого-либо обязательства.

Психологическую готовность принято определять как состояние мобилизации перед предстоящей деятельностью (Л.Г.Дмитриева, К.К.Платонов). Данное явление интерпретируется также через понятие установки (Д.Н.Узнадзе, 2004), либо социальной установки. Психологическую готовность как приспособление личности для успешных действий в данный момент, обусловленные мотивами и психологическими особенностями личности рассматривают М.И.Дьяченко, Л.С.Нерсесян, Л.А.Кандыбович, А.Ц.Пуни, В.Н.Пушкин и другие.

Мы не случайно выделили в готовности мотивационный аспект. По нашему мнению, ответственная личность является личностью мотивированной. Без мотивации ответственного поведения быть не может.

Исследование феномена ответственности сотрудников УФСИН является актуальным и требующим разрешения ряда противоречий, так как в этой сфере, как ни в какой другой, такие проявления ответственности, как инициативность, ассертивность, настойчивость и другие качества в некоторой степени противостоят так называемым должностным инструкциям, так как профессия сотрудника УФСИН предполагает подчинение воле вышестоящего начальства, исполнительность, что может заметно изменить систему ценностей и перестроить его на созависимые, (безответственные) отношения. В этой связи возникает вопрос о том, каково психологическое содержание мотивационно-ценностного компонента ответственного поведения сотрудников, зависит ли оно от типа ответственного поведения?

Как пишет один из исследователей ответственности И.А. Кочарян, сегодня имеется большое число диагностических методик, измеряющих ответственность. Среди них можно отметить диагностические методики В.В. Прядеина, в которых исследуется компонентный состав ответственности (динамический, эмоциональный, регуляторный, мотивационный, когнитивный, результативный, мотивационно-смысловой). Автор также измеряет ответственность как целостное явление, что нас интересует в рамках нашего исследования. В предисловии к методике подчеркивается (со ссылкой на Косолапова Л.А.), что ответственность следует рассматривать не как сумму разного плана ответственностей, не как сумму различных компонентов и проявлений, а как целостное образование, принципиально новое качество. С этой целью и был создан вопросник по экспресс-диагностике ответственности, прошедший все этапы статистической обработки (В.П. Прядеин, 1998). В методике выделены три шкалы: ответственность, как личностная характеристика (от 60 до 84 баллов); ответственность ситуативная (от 37 до 59 баллов); и так называемая безответственность (от 12 до 36 баллов).

В нашем эмпирическом исследовании ответственности приняло участие 207 испытуемых. Возрастной статус выборки составляет 28-38 лет. Средний возраст составляет 33 года. На базе данной выборки мы изучали содержательные характеристики психологических особенностей испытуемых в зависимости от типа ответственного поведения.

Мы предположили, что целесообразно поделить выборку испытуемых на три типа: ответственность как целостное образование, или личностная характеристика; ситуативная ответственность и безответственность. Данные типы были определены на основе методики В.В. Прядеина[3]. Далее мы рассмотрели проявления ответственности в зависимости от типа ответственного поведения покомпонентно.

По итогам тестирования результаты распределились следующим образом.

Преобладает число испытуемых с личностной ответственностью (44,9%). Несколько меньше испытуемых с ситуативной ответственностью (39,6%). Менее всего испытуемых с так называемой безответственностью (15,5%). Такое распределение по показателям мы можем объяснить спецификой профессиональной деятельности испытуемых. Большинство испытуемых, - ответственные люди, хотя у части из них ответственность носит ситуативный

характер. Есть и так называемые безответственные, которые в целом вряд ли ее демонстрируют открыто, однако такие проявления безответственности как пассивность, безынициативность, конформность, созависимость у этих испытуемых проявляют достаточно часто. Дело в том, что особенности профессии (сотрудники УФСИН) требуют от людей не столько ответственности, сколько исполнительности. А ответственность, которая часто проявляется в инициативности, лидерстве, целеустремленности и других качествах, не всегда может приветствоваться. В этом смысле мы видим некоторый диссонанс в понимании профессионально-важных качеств сотрудников данной сферы. Между тем, ответственное поведение и здесь является важным и востребованным.

Итоги диагностики мотивационно-ценностного компонента ответственности в зависимости от типа личности следующие.

По результатам диагностики профессиональной мотивации мы выяснили, что в выборке лично ответственных преобладают мотивы социальной значимости труда, не менее важными для испытуемых являются мотивы самоутверждения в труде. Испытуемые осознают важность их профессиональной деятельности не только как субъективную категорию, но и видят в ней значимость для других и общества в целом. Не менее значимы для лично ответственных мотивы собственно труда и мотивы профессионального мастерства. По результатам диагностики по методике структуры ценностных ориентаций лично ответственные продемонстрировали преобладание шкалы социальной активности и признания и уважения людей. Не менее важны для испытуемых ценности помощи и милосердия и познания и наслаждения прекрасным. Социальная активность и уважение других людей тесно связывается с ответственностью, а помощь и милосердие также свидетельствует об ответственном отношении этих испытуемых к другим людям и жизни. Не чужды лично ответственным испытуемым ценности здоровья, отдыха и приятного времяпрепровождения. Высокое материально благополучие оказывается у лично ответственных испытуемых практически на последнем месте.

В выборке ситуативно ответственных следующая картина. У этих испытуемых преобладают мотивы собственно труда. Далее мотивы самоутверждения в труде. И те, и другие мотивы выражены в меньшей степени, чем у лично ответственных. Мотив социальной значимости труда для ситуативно ответственных испытуемых имеет еще меньшее значение, чем предыдущие два. Еще более низкие баллы ситуативно ответственные продемонстрировали в значимости для них профессионализма в своей работе. Все это свидетельствует о том, что собственный труд им не интересен, и они воспринимают его как некую рутину. По ценностным ориентациям ситуативно ответственные испытуемые в целом показали результаты более низкие, чем лично ответственные. За исключением шкал «приятное времяпрепровождение», «высокий социальный статус и управление людьми» и «признание, уважение и признание другими людьми». Здесь явно прослеживается влияние на ценности ситуативно ответственных внешнего

локуса контроля испытуемых, так как они склонны быть ответственными под влиянием внешних обстоятельств: социального статуса, возможности управлять людьми, и уважение со стороны других людей. Поиск и наслаждение прекрасным, милосердие к другим, стремление к познанию нового, - все эти шкалы выражены у ситуативно ответственных также в меньшей степени, чем у лично ответственных.

У безответственных преобладают мотивы собственно труда. Они воспринимают свой труд как необходимость, способ выживания и существования, не более того. Мало чем отличаются друг от друга мотивы социальной значимости труда и мотивы самоутверждения в труде. Показатели эти низкие, что может говорить о личностной невовлеченности испытуемых в то, что они делают на работе. Самые низкие баллы у мотива профессионализма в труде, что говорит об отсутствии интереса к своей профессиональной деятельности. По ценностным ориентациям в выборке безответственных испытуемых мы видим некоторый разброс показателей. Красноречиво свидетельствует о безответственности низкий показатель по шкале «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе». Особо не заинтересованы испытуемые в высоком социальном статусе и управлении другими людьми, что также говорит о тенденции к безответственному поведению. Самые высокие показатели мы наблюдаем по двум шкалам: «приятное времяпрепровождение и отдых» и «здоровье». Помощь и милосердие к людям их также мало заботят, не интересуют их и то, как к ним могут относиться другие люди. Поиск и наслаждение их интересуют постольку - поскольку . В целом испытуемые не выглядят людьми с активной гражданской позицией, интересующимися проблемами общества. Они не милосердны и эгоцентричны.

Проанализировав полученные взаимосвязи между типом ответственного поведения, профессиональной мотивацией и ценностными ориентациями выявили следующее. В выборке ответственных испытуемых обнаружено, что чем более социально активны испытуемые, тем они больше самореализуются в труде. Ситуативно ответственные испытуемые в большей степени увлечены чем-то другим, нежели работой, связывают свою работоспособность со здоровьем и материальным благосостоянием. Они не прочь управлять другими людьми, но при условии наличия высокого социального статуса. Представления об управлении людьми у испытуемых не ассоциируются с ответственностью. Безответственные испытуемые созависимы, больше значение в работе придают межличностным контактам.

Список литературы

1. Кочарян А.С., Терещенко Н.Н., Асланян Т.С., Гуртовая И.В. Синдром «эмоционального холода» в межличностных отношениях: аддиктивный контекст // Вісник Харківського університету. Сер. Психологія. – Х.: Вид-во ХНУ, 2007. - №771. – с. 115-119.

2. Дмитриева Л.Г. Автореферат докт.дисс. «Диалогический подход к формированию психологической готовности к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию. – Самара. – 2011., - 37 с.
3. Муздыбаев К. Психология ответственности. – 2010. - 249 с.
4. Прядеин В.П. Психодиагностика личности: Избранные психологические тесты : Практикум. – Сургут : Сургутский гос. пед. ун-т, 2014. – 215 с.
5. Философия: Энциклопедический словарь. М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004

© Чернышова Л.В., 2017

УДК 159.9.072

Чудновский В.Ю.,
Уфа (Россия)

МЫШЛЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические аспекты мышления как фактора развития самосознания. Проводится сравнительный анализ среди студентов, которые занимаются и не занимаются проектной деятельностью. По итогам эмпирического исследования мы предполагаем получить значимые различия в выше названных группах студентов.

Ключевые слова: мышление, развитие, самосознание, студент, проектная деятельность, фактор.

THINKING AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF CONSCIOUSNESS OF STUDENTS IN PROJECT ACTIVITIES

Annotation. This article discusses the theoretical aspects of thinking as a factor of self-development. A comparative analysis among the students involved and not involved in the project activities. According to the results of empirical research, we expect to receive significant differences in the above-mentioned groups of students.

Keywords: Thinking, development, consciousness, student, project activity, factor.

Начиная с XIX в. одним из наиболее важных вопросов в психологии был вопрос о развитии интеллекта, составляющим которого были мышление и самосознание. В современной психологической науке проблема мышления и самосознания человека и его внутреннего мира занимает одно из ведущих мест и это не случайно. Формирование самосознания через мышление оказывает регулирующее влияние на все стороны жизнедеятельности человека.

Современный социум, все более четко требует от молодых людей воспитать в себе достоинства активного, самостоятельного субъекта, способного

возводить собственные отношения с разнообразными сферами деятельности, и, подходить к этому активно и творчески. В настоящий момент, когда стремительно меняются все стороны жизни общества, появляется необходимость в разработке психологических положений развития самосознания специалиста. Сегодня, перед вузом стоит задача обеспечить выпускников высоким уровнем профессионализма и компетентности, чтобы в дальнейшем, они могли легко адаптироваться к различным условиям профессиональной деятельности. Мы рассматриваем психологические особенности развития самосознания через фактор мышления в контексте понимания и генезиса самосознания, поскольку, оно лежит в основе профессионального самосознания и обеспечивает его становление и развитие [1],[4].

Зарубежная литература по темам, имеющим отношение к психологии самосознания, чрезвычайно богата. В.Вундт основной задачей психологии считал разложение процессов сознания на основополагающие элементы и изучение связей между ними. В этом смысле самосознание понимается как способность человека связывать воедино индивидуальные психологические переживания.

В отечественной психологической литературе проблемы самосознания представлены значительным количеством работ. Главное место среди них занимают работы Г.В.Акопов, Б.Г.Ананьева, Л.И.Божович, Л.С.Выготского, И.С.Кона, А.Н.Леонтьева, В.С.Мерлина, С.Л.Рубинштейна, В.В.Столина И.И.Чесноковой. В своих работах они пришли к выводу, что самосознание и мышление способны обоюдно влиять друг на друга, взаимно обуславливая развитие тех или иных свойств личности и особенностей самосознания [2].

Развитие самосознания очень тесно связано с развитием мышления человека. Специалисты, у которых хорошо развито мышление и самосознание, уверены в себе и в своих силах, удовлетворены профессией, стремятся к профессиональному росту, эффективно работают, так же, у них сформирована адекватная самооценка.

Множество работ по мышлению раскрывает его специфику в той или иной деятельности. Фундаментальные исследования мышления лежат в работах Н.Г.Ампиев, Д.Н. Завалишена, Е.В. Конева, Ю.К. Корнилова, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова.

Тем не менее, несмотря на то, что в психологической литературе самосознание и мышление изучены достаточно широко, их соотношенность все еще остается исследованной в недостаточной степени. На наш взгляд, взаимообусловленность этих двух важных сторон личности наиболее ярко проявляется в проектной деятельности.

Мы предполагаем, что мышление в проектной деятельности способствует развитию самосознания студентов. Постановка вопроса определила следующие задачи:

- рассмотреть основные теоретические подходы к проблеме мышления и самосознания студентов в отечественной и зарубежной литературе;
- уточнить понятия мышления и самосознания в работах отечественных и зарубежных психологов;

- подобрать диагностический инструментарий для выявления уровня и типа мышления; уровня самосознания студентов в проектной деятельности;
- проанализировать результаты диагностики психологических особенностей формирования мышления и самосознания у студентов.

Эмпирически выявлено, что у студентов, занимающихся проектной деятельностью, уровень профессионального мышления равен 72%, креативного мышления , - 12%. Студенты, занимающиеся проектной деятельностью, продемонстрировали высокий самосознания у 78% студентов. У студентов, не занимающихся проектной деятельностью, уровень профессионального мышления равен 64%, креативного мышления 8%, а уровень самосознания у 37% высокий и у 44% средний.

Список литературы

1. Альбуханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психол. журн. - 2009. - Т. 14. - № 4.
2. Деркач А.А., Москаленко О.В., Пятин В.А., Селезнева Е.В. Акмеологические основы профессионального самосознания - Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2000. – 146 с.
3. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. - М.: Политиздат, 2006. - 335 с.
4. Мазиллов В.А., Панкратов А.В. Психология практического мышления // Изучение практического мышления / Под ред. Ю.К. Корнилова. – Ярославль: Яросл. госуниверситет, 1999. – С. 107-151.

© Чудновский В.Ю., 2016

УДК 159.9.072

Янгуразова А.С.,
Уфа (Россия)

РЕФЛЕКСИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ОСНОВА ДИАЛОГА

В статье проведен анализ феномена рефлексивного мышления и показана эволюция идеи, а так же автор рассматривает идею рефлексивного мышления и его необходимость в процессе диалога.

Ключевые слова: рефлексивное мышление, диалог, мышление, генезис рефлексивного мышления.

REFLECTIVE THINKING DIALOGUE AS A BASIS

The article analyzes the phenomenon of reflective thinking and shows the evolution of ideas, as well as the author examines the idea of reflective thinking and the need for a process of dialogue.

Keywords: reflective thinking, dialogue, thinking, reflective thinking genesis.

Современный мир чрезвычайно сложен: проблемы, с которыми приходится сталкиваться ежедневно, требуют определенной сложности умственных способностей, умения учитывать сложные взаимосвязи и зависимости. Будущее все более непредсказуемо, человечество затронули угрозы социального благополучия. По этой причине обществом предъявляются повышенные требования к новому поколению: к их взгляду на сложившуюся природу вещей, к их раскованности и восприимчивости к нестандартным подходам в решении проблем.

На сегодняшний день большинство людей не владеют приемами интуитивного образного познания, не могут применить логику в рассуждениях проблемной ситуации, во время диалога, не обращают внимания на противоречия в теоретических положениях различных авторов, не способны воспроизводить внутренний диалог и совсем не анализируют происходящее. Именно поэтому развитие рефлексивного мышления становится все более актуальным. Очень важно обратиться к истокам идеи развития рефлексивного мышления, осуществить более глубокий анализ этого феномена и показать эволюцию идеи.

В данной статье рассмотрим генезис рефлексивного мышления и необходимость его в процессе диалога. Впервые идея развития рефлексивного мышления была сформулирована Дж.Локком, где по его мнению, все идеи нашего сознания происходят из опыта. Под словом «идея» Дж. Локк имел в виду элемент всякого опытного знания, в том числе и ощущение[3, с.19]. Он различал два вида опыта: внешний опыт, или ощущение, посредством которого познается внешний мир, и внутренний опыт, или рефлексия, посредством которой разум познает свою собственную деятельность. Дж. Локк считал, что разум может одновременно заниматься приобретенными идеями и наблюдать эту свою деятельность. Тем самым он обосновал метод изучения собственной психической деятельности — метод «внутреннего восприятия», рефлексии, особого самонаблюдения, который долгое время считался в психологии единственным методом познания собственной душевной деятельности. Учение Дж.Локка можно считать началом формирования рефлексии, а И. Г. Фихте и Г. В. Ф. Гегеля последователями, но с точки зрения деятельности.

В учениях последователей было два важных для нас аспекта. Во-первых, они объявили и зафиксировали рефлексия как механизм развития мышления, а во-вторых, действие рефлексии было продемонстрировано в движении категорий и систематики основных философских категорий в учении о развитии мирового духа. И так, развитие представлений о рефлексии в немецкой классике открыло рефлексивное мышление, ибо после нее для последующей философской мысли оно стало фактом [1, с.45].

Еще в XX в. Дж. Дьюи впервые начал внедрять зарождение идеи развития рефлексивного мышления в образовательную систему США в качестве концепции рефлексивного мышления [2, с.68]. По его мнению, рефлексивное мышление, проходит следующие этапы: начинается с затруднения на пути выработки мнения и приводит к установлению цели, потребности в решении сомнения, что является ведущим фактором в процессе рефлексии;

формулирование вопроса, на который следует предоставить ответ, образует определенную цель, направляет поток мыслей по определенному каналу; каждый вывод оценивается по отношению к регулирующей цели, потребность решить затруднение контролирует процесс мышления [2, с. 14]. Рефлексивное мышление для Дж. Дьюи – это мышление самоорганизующееся, или, как бы мы сейчас сказали, это синергическая модель мышления.

Активность изучения рефлексивного мышления в России была связана с исследователями Всесоюзного научно-исследовательского института технической эстетики (ВНИИТЭ): Н.Г.Алексеева, В.К.Зарецкого, Н.Н.Семенова, Г. П. Щедровицкого, П.Г.Щедровицкого и Э.Г.Юдина. Они понимали под рефлексивным мышлением процесс, осуществляющийся на основе знания субъектом логических законов связи объекта с направленным на него действием и на основе осознания необходимости такой связи. То есть, по их мнению, рефлексивное мышление, - это некая реконструкция схемы действия и преобразования ее в понятие.

Обобщая вышесказанное, дадим определение рефлексии (reflection, reflexion в переводе с англ. - обращение на себя, самонаблюдение). Мы придерживаемся точки зрения, что рефлексия, - это процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Мышление - способность человека рассуждать, представляя собой процесс отражения объективной действительности в представлениях, суждениях, понятиях.

Объединив эти понятия, мы можем констатировать, что рефлексивное мышление, – это процесс анализа собственных действий, осуществляющийся на основе способности рассуждения, отражающего самопознания в объективной действительности, то есть опосредованный и обобщенный способ отражения самопознания.

Существует ли необходимость в рефлексивном мышлении в диалоге? Безусловно, существует. Участие в диалоге одна из естественных ролей каждого из нас. Нашим партнером по диалогу может быть кто угодно. Это могут быть желаемые и нежеланные субъекты коммуникации. Отчего же зависит мастерство ведения диалога? Для этого обратимся к Сократовскому диалогу и вспомним, что еще сам Сократ фактически требует от Евфидема рефлексивного осознания того, что тот понимает под несправедливостью, требует осознания или вербализации образцов словоупотребления.

Список литературы

1. Алексеев Н. Г. Интервью // Кентавр. 1990. № 2. С. 44–48.
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим). М.: Лабиринт, 1999. С. 192.
3. Локк Дж. Сочинения в 3-х т. Т.1. Опыт о человеческом разумении.(Философское наследие. Т.93).-М.: Мысль, 1985.- 621с.-С.78-582. с примечаниями.

© Янгуразова А.С., 2017

РАЗДЕЛ 2. Диалог в практической психологии

УДК 159.9.072

Баталова Л. Н.,
Хабибуллина М.Р.,
Уфа (Россия)

СОВРЕМЕННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ОЦЕНОЧНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ УЧЕНИЯ

Аннотация. В статье говорится о том, что эффективные формы усвоения навыков успешного коммуникатора в образовательной среде, как правило, связаны с применением интерактивных дидактических игр. Также для поддержки процесса учения с учетом индивидуальности слушателей используются онлайн-инструменты, которые позволяют стимулировать активность слушателей в психолого-педагогическом процессе.

Ключевые слова: оценочная обратная связь, навыки успешного коммуникатора; объективная оценка знаний; стимуляция активности слушателей.

MODERN INSTRUMENTS OF EVALUATION FEEDBACK DURING EXERCISES

Effective forms of mastering the skills of successful communicator in the educational environment associated with the use of interactive educational games. To support the learning process taking into account the individuality of students using online tools that allow students to stimulate activity in the psycho-pedagogical process.

Keywords: evaluation feedback, skills of successful communicator; objective assessment of knowledge; stimulation of students activity.

Умение педагога-психолога организовывать обратную связь в процессе изучения новых знаний является основополагающим фактором в развитии оценочных суждений и способности управлять другими людьми. Способность качественно давать обратную связь это одна из важных компетенций современного успешного коммуникатора. Именно в образовательной среде среднего и высшего звена важно развивать эту компетенцию. Навыки успешных коммуникаций позволяют в будущем достигать вершин карьерного роста.

Следует принять во внимание, что именно обратная связь обеспечивает контролирующее обратное воздействие для эффективного усвоения знаний слушателями и организации системы знаний.

Морозов А.В. отмечал: «Обратная связь - это информация, содержащая реакцию реципиента на поведение коммуникатора. Цель обратной связи - помочь партнёру по общению в понимании того, как воспринимаются его поступки, какие чувства они вызывают у других людей» [1, 124].

Ученый подчеркивал в своей работе, что «Обратная связь с клиентом

является важным фактором общения. Обратная связь – это проясняющий и очищающий от помех элемент коммуникации. Она выполняет следующие функции:

1. Получаемая от окружающих обратная связь, несущая клиенту сведения о том, как он воспринят в процессе общения другим, способствует обретению собственного "Я".

2. Переработка обратной связи в соответствии с внутренними диспозициями дополняет представление о собеседниках.» [1, 129]

Собственная идентификация слушателя с процессом учения позволяет ассимилировать новые знания через ценностно-значимую структуру познания мира.

Поэтому в качестве поддержки процесса учения, индивидуально, каждого слушателя, педагогам могут помочь следующие интерактивные инструменты.

LearningApps.org – это онлайн-сервис для поддержки учебного процесса с помощью интерактивных модулей (приложений, упражнений) [2]. В модулях могут быть упражнения на выбор правильных ответов; задания на установление соответствия; на определение правильной последовательности; упражнения-соревнования, при выполнении которых учащийся соревнуется с компьютером или другими учениками. Весь этот набор позволяет запустить процесс самообразования слушателей и снять оценочную составляющую с педагога-психолога. При этом качество овладения материалом возрастает.

Применяя подобного рода сервисы, мы стимулируем развитие безоценочных техник обратной связи: выяснение; перефразирование; отражение чувств; резюмирование, что отражается на развитии навыков успешного коммуникатора.

Kahoot - это онлайн-платформа, позволяющая создавать, играть и обмениваться веселыми обучающими играми для любого предмета, для всех возрастов, что стимулирует активность слушателей и ведет к объективной оценке знаний [3]. На данной платформе можно отрабатывать типы обратной связи: активное слушание (слушание-сопереживание; слушание-совет; слушание-вопрос; слушание-критика.).

Таким образом, этот инструментарий в руках профессионала позволяет развивать навыки самоконтроля, самоорганизации слушателей.

Совершенствовать навык успешного коммуникатора при оценочной обратной связи по следующим критериям: а) объем выполненной работы, б) важность задания, в) сроки выполнения, г) качество выполнения, д) степень его самостоятельности, ответственности при выполнении работы.

Список литературы

1. Морозов А.В. Деловая психология. Курс лекций: Учебник для высших и средних специальных учебных заведений. – СПб.: Издательство союз, 2000 – 576с.
2. http://induc.ru/news/events/?ELEMENT_ID=4631
3. <https://getkahoot.com/>

© Баталова Л.Н., Хабибуллина М.Р., 2017

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА ПРЕДПРИЯТИЯ

Аннотация. Статья раскрывает содержание и исследовательскую оценку процесса становления личности в рамках системы профессионального развития на современном производстве, дает описание основных стадий развития личности с точки зрения социально-психологических и экономических аспектов, доказывається необходимость учета данных факторов для реализации системного подхода к формированию кадрового резерва на предприятии.

Ключевые слова: система кадрового резерва, кадровый резерв предприятия, профессиональное становление личности, профессиональная адаптация, оценка потребности в кадрах, системный подход, методы профессионального развития, мотивационные ожидания.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A PERSON IN THE SYSTEM OF PERSONNEL RESERVE OF THE ENTERPRISE

Annotation. The article discloses the content and probing assessment of identity formation within a system of professional development at a modern enterprise and describes the main stages of personality development from the view-point of its social, psychological and economic aspects. The author substantiates the need for taking these factors into consideration while applying a system-based approach to forming personnel reserve of an enterprise.

Keywords: system of a personnel allowance, personnel allowance of the entity, professional formation of the personality, professional adaptation, assessment of need for a personnel, system approach, methods of professional development, motivational expectations.

Вопросы подбора и удержания профессиональных кадров, формирования систем кадрового развития являются для современных предприятий особо актуальными, в большей степени эти тенденции проявляются на предприятиях производственного профиля, оказания сложных по структуре услуг, а также являются приоритетными в системе государственной политики и региональных программах долгосрочного экономического развития. В настоящее время большинство исследований в области методологии развития персонала направлено на разработку организационных форм обучения и выбор методов подготовки кадров для управленческого аппарата. При этом можно отметить недостаточность методической проработки внедрения на современных

предприятиях комплексных подходов к формированию в рамках кадровых служб программ профессионального роста и кадрового резервирования, которые призваны иметь прямое влияние на долгосрочный результат деятельности предприятия, принятие эффективных управленческих решений. Очевидно, что данные вопросы зависят от социально-психологических механизмов становления и развития профессионала.

Понятие «профессиональное становление» и «профессиональное развитие» некоторыми исследователями используются как тождественные. Однако с чисто понятийной точки зрения некоторые различия определить можно. Е.М. Борисова рассматривает профессиональное становление как развернутый во времени процесс овладения профессией, включающий определенные этапы, стадии, каждая из которых имеет особые характеристики тех психофизиологических и социально-психологических особенностей, которые обеспечивают успешное осуществление профессиональной деятельности [4, с.67].

В этом контексте наиболее близким к нему по смыслу выступает понятие профессионального развития, которое предусматривает закономерное изменение индивида, личности в ходе профессиональной подготовки и деятельности и, как всякий процесс развития, характеризуется количественным, качественным и структурным преобразованиями, обеспечивающими нормальное функционирование человека как субъекта труда. Вхождение в профессиональную деятельность означает для личности новую «социальную ситуацию развития», которая оказывает важное формирующее влияние на человека, существенно изменяет и обогащает его мотивационно-потребностную сферу, интересы, способности, качества и свойства личности [8, с. 47].

Таким образом, процесс взаимодействия личности и профессиональной деятельности в широком смысле является двусторонним. Формируясь в деятельности, личность оказывает преобразующее воздействие на саму деятельность. А деятельность, в свою очередь, создает предпосылки развития личности как высокопрофессионального участника деятельности.

Процесс вхождения человека в профессию часто называют профессионализацией, которую можно определить как целостный, непрерывный процесс становления личности специалиста и профессионала, который начинается с момента выбора профессии и длится в течение всей профессиональной жизни человека, завершаясь при прекращении профессиональной деятельности [3].

Таблица 1

Процесс становления специалиста

Этапы	Содержательная характеристика этапов
Формирование профессиональных намерений	Основной выбор личностью должности на основе учета человеком своих индивидуальных психологических особенностей и их соответствия содержанию выбираемой должности, осознания необходимости профессиональной подготовки, формирования первичных профессиональных целей и пути их достижения

Профессиональная подготовка	Освоение системы профессиональных знаний, умений и навыков, формирование профессионально-важных качеств личности, положительного отношения и интереса к должности
Профессионализация	Вхождение (адаптация), освоение требования должности, приобретение профессионального опыта, развитие свойств и качеств личности, необходимых для квалификационного выполнения профессиональной деятельности
Мастерство	Характеризуется творческим выполнением профессиональной деятельности, постоянное совершенствование методик и технологий собственной профессиональной деятельности

Система кадрового резервирования на предприятии должна учитывать не только сотрудников, обладающих «элитным» статусом эксперта, но и учитывать степень обучаемости, эффективность деятельности любого сотрудника с опытом работы на данной должности более года или имеющего впечатляющие результаты по итогам более короткого периода работы, основываясь на достигнутых показателях и отзывах руководящего звена, то есть, необходимо учитывать и степень «талантливости» сотрудника. Таким образом, вхождение в систему кадрового резерва может осуществляться на самых разных стадиях деятельности человека, в зависимости от результатов профессионального становления и прогнозов потребности в кадровом обеспечении подразделений предприятия.

Кадровый резерв – это группа сотрудников организации, обладающих способностями и потенциалом к управленческой деятельности, сформированная в результате отбора для дальнейшей систематической целевой подготовки [7]. Планирование кадрового резерва осуществляется для прогнозирования персональных продвижений сотрудников и последовательности этих перемещений по различным уровням управленческой иерархии. Периодичность формирования групп резерва зависит от размера организации, потребности в руководящих кадрах на среднесрочный и долгосрочный период, количества и качества уже подготовленных кандидатов на руководящие должности. Эффективная работа организации, ее развитие невозможны, если не решена задача замещения рабочих мест не только путем найма новых сотрудников, но и благодаря подготовке и расстановке персонала, т.е. непрерывной оптимизации данных процессов внутри собственной оргструктуры.

В любой организации есть работники, обладающие потенциальной готовностью к постоянному повышению своей эффективности, но в силу ряда причин не использующие этот потенциал. В то же время эффективность любой деятельности основывается не только и не столько на профессиональных знаниях, умениях и навыках сотрудников, сколько на готовности и способности применять эти знания, умения и навыки в быстро меняющейся ситуации. Поэтому само понятие потенциала должно быть определяющим при прогнозировании потребности в кадрах и реализации системы кадрового резерва. В данном случае понимание потенциала имеет весьма широкое значение и строится на целой системе отдельных потенциалов:

гносеологический потенциал (знания/навыки); аксиологический потенциал (что и как ценит человек); творческий потенциал (что и как создает человек); коммуникативный потенциал (с кем и как общается). Без сомнения профессиональный потенциал – явление многомерное, которое не только концентрирует в себе все виды потенциала человека, но и отражает перспективу его развития. Большинство исследователей сходятся во мнении, что профессиональный потенциал не есть изначально данное и неизменное образование, что его развитие есть объективный процесс, часть общего процесса развития личности, в котором значительную роль играют условия той среды, в которую попадает специалист [5, с.32]. Профессиональный потенциал, являясь совокупностью потребности и способности человека в освоении деятельности, выражает перспективу профессионально-личностного становления сотрудника организации в профессии руководителя. Развитие профессионального потенциала сотрудников является частью общего процесса развития их личности, формируя при этом совокупный кадровый потенциал организации. Поиск, выявление и подготовка перспективных работников, а также предоставление им условий для развития и дальнейшей своей реализации на разных уровнях корпоративной иерархии является одной из приоритетных задач кадровой политики динамично развивающейся организации.

Одним из важных направлений работы с кадровым резервом является профессиональная подготовка с целью развития определенных знаний, формирования определенных потенциалов у того или иного сотрудника, а также воспитание корпоративной позиции потенциальных кандидатов на определенные должности. Это процесс проводится на основе комплексной оценки соответствия потребностей предприятия компетенциям «резервистов». Такая система подготовки может включать в себя:

1. Общая подготовка включает в себя овладение необходимыми теоретическими знаниями в профильной области, пополнение знаний в области общего менеджмента, экономики и финансов, маркетинга и т.д.

2. Управленческая подготовка включает изучение концептуальных и методологических основы работы с персоналом организации, накопление знаний, выработка навыков, необходимые для эффективного управления.

3. Социально-психологическая подготовка направлена на развитие личностных качеств, значимых для эффективной деятельности, формирование собственной корпоративной позиции, происходит формирование управленческой идентификации кандидатов в группу резерва, осознаются личностные ресурсы, закрепляются навыки, необходимые для эффективной профильной деятельности, а также приобретает конструктивный опыт организационно-личностного взаимодействия в группе. Форма контроля по результатам такой подготовки часто предусматривает заключение психолога.

4. Специализированная подготовка направлена на получение знаний, умений, навыков в соответствии со спецификой деятельности определенного подразделения, в качестве преподавателей могут выступать ведущие специалисты эксперты предприятия.

5. Программа стажировок носит плановый характер и направлена на

получение комплексного представления об особенностях деятельности предприятия в целом; ознакомление с особенностями деятельности, проблемами и возможностями различных подразделений (отделов, цехов, участков); уяснение системы взаимосвязи подразделений; получение навыков практической деятельности на разных уровнях управленческой иерархии [6, с.111].

По результатам прохождения подготовки/переподготовки сотрудник назначается на должность или включается в резервную группу. По результатам также вручается свидетельство о повышении квалификации. Сама технология подготовки является комплексной и направлена на достижение единой цели – сформировать группу кандидатов на определенные должности, обладающих необходимыми теоретическими знаниями и способными применять эти знания в практической работе на разных уровнях, в том числе управленческих.

Сегодня на рынке труда ощущается недостаток талантливых и высокопрофессиональных управленцев. Формирование собственной системы управления с подготовкой преемников требует разработки комплекса таких мероприятий, как определение идеологии, целей и задач системы, создание нормативной документации, внедрение основных и вспомогательных бизнес-процессов, развитие информационного и регламентного сопровождения. Исследователи в области управления персоналом разработали структурированную идеологию управления кадровым резервом, тесно увязывая управление преемственностью руководителей со стратегией развития кадрового потенциала предприятий и организаций. Кадровый резерв для замещения вакантных должностей создается для искусственного «выращивания» руководителей и обеспечения естественного процесса их движения по ступенькам карьерной лестницы. Особо важен процесс «выращивания» руководителей: во-первых, профессиональная деятельность руководителя призвана обеспечить достижение системы целей организации на основе оптимального принятия и реализации управленческих решений [1,с.7]. Во-вторых, социально-психологическая культура управленца оказывает влияние на общую организационную культуру предприятия [2, с. 106]. В программах подготовки управленческих кадров дополнительно используются тренинги на сплочение и командообразование, создающие условия для повышения эффективности работы и возможность использовать потенциал группы для развития каждого её участника. Помимо участия кандидатов в групповых процессах, также практикуется включение в систему индивидуальной работы с психологом предприятия или приглашенным специалистом в области организационной психологии.

Таким образом, работа по формированию и подготовке группы резерва оказывается эффективной в том случае, когда она построена на основе системного планирования, учитывает реальные кадровые потребности предприятия, пользуется безусловной поддержкой руководства и постоянно корректируется и обновляется в зависимости от изменений условий внешней и внутренней среды. Сочетание в рамках одной комплексной программы подготовки кадрового резерва традиционных подходов к обучению (как системы знаний) и социально-психологических программ подготовки (как системы

развития и формирования корпоративной/управленческой позиции) будущих высококлассных специалистов позволяет наиболее эффективно осуществлять процесс развития организационного и управленческого потенциала предприятия.

Список литературы

1. Биктагирова А.Р. Особенности социально-психологической культуры руководителей бизнес-объединений: автореферат /А.Р. Биктагирова. М., 2009. 191с.
2. Биктагирова А.Р. Экспертная оценка успешности принятия управленческих решений // Вестник БИСТ. 2011. №2. С. 105-111.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Москва - Воронеж, МОДЭК, 2001.
4. Борисова Е.М., Гуревич К.М. Психологическая диагностика. - Москва, УРАО, 1997.
5. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в системе образования взрослых //Современные технологии в системе обучения руководителей и специалистов. - Магнитогорск: Институт МВШБ, 2004. - С. 32 – 36.
6. Маслов В.И. Стратегическое управление персоналом в условиях эффективной организационной культуры. - Москва: «Финпресс», 2004.
7. Мякушкин Д.Е. персональный сайт. Режим доступа: www.myakushkin.ru.
8. Поваренков Ю.Ф. Психология профессионального становления и реализации личности как отрасль психологической науки//Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. №1, 2014. – С.14-17.

© Биктагирова А.Р., Валиева Е.Н., 2017

УДК 159.9.072

Валиахметова Д.Р.,
Моисеева Н.Н.,
Уфа (Россия)

Тьюторское сопровождение в формировании социального интеллекта студентов с особыми возможностями здоровья

Аннотация. В статье рассматривается актуальность проблемы социального интеллекта в процессе подготовки студента в вузе. Особую значимость развитие социального интеллекта приобретает для студентов с особыми возможностями здоровья.

Ключевые слова: социальный интеллект, социальный интеллект студента, особенности социального интеллекта студентов с ОВЗ, тьюторское сопровождение, индивидуализация образовательного процесса.

UPON REQUEST, TUTOR SUPPORT IN THE FORMATION OF SOCIAL INTELLIGENCE OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Annotation. The article considers the problem of social intellect in the process of preparation of students in high school. The special importance of development of social intelligence gains for students with special needs.

Keywords: social intelligence, social intelligence of the student, peculiarities of social intelligence of students with disabilities, tutor support, individualization of the educational process.

Сегодня человек является очевидцем и участником не просто начала новой исторической эпохи, а нового уровня эволюции человечества. Уровня, в котором важны не столько умственные способности или отметки в дипломе, сколько коммуникабельность и активность.

Повышенная динамика ежедневного существования современного человека, усиление социальных связей и взаимодействия людей, потребность принимать ответственные решения в условиях неопределенной ситуации и нехватки времени, повышение требований к компетентности и коммуникабельности человека связаны с ростом психологической напряженности, которую порождают всевозможные катаклизмы, стихийные бедствия, войны, терроризм. Доказано, что низкий уровень социального интеллекта является негативной характеристикой и неблагоприятно отражается на жизни и деятельности человека.

Таким образом, проблема социального интеллекта не только на данный момент, но и с каждым годом не теряет своей актуальности в силу ежедневных изменений в социально-экономическом строе нынешнего общества. Более того, она связана с практическими проблемами и требованиями современного образования, вызванными необходимостью подготовки выпускника высшей школы к жизни и профессиональной работе в новых экономических условиях.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе исследования проблем развития социальных знаний и умений являются востребованными, так как постоянно усложняется социальная реальность, увеличивается число контактов между людьми в самых разных сферах жизни: в деловом взаимодействии, карьерном продвижении, профессиональном и личностном развитии. Социальный интеллект приобретает значение профессионально важного качества для любого человека, стремящегося к успешной трудовой и общественной деятельности.

Сталкиваясь с определенными трудностями взаимодействия при вступлении в самостоятельную жизнь, молодые люди и девушки испытывают потребность в осмыслении жизненного опыта и нуждаются в помощи специалистов. В то же время высшая школа предоставляет возможность получать разнообразные знания профессионального характера и не заостряет внимания на серьезных проблемах в общении, которые испытывает большинство студентов. Идея гуманизации образования, в основном, сегодня

связана с увеличением количества дисциплин, предметом которых является человек и общество. Но получение практически ориентированных знаний о себе и о других людях возможно лишь в тех случаях, если в вузе реализуются специальные курсы и развивающие программы, включающие активные формы обучения, развивающие компетенции.

Выдающиеся зарубежные и отечественные ученые изучали особенности возникновения и проявления социального интеллекта. Проблематикой развития социального интеллекта в свое время занимались такие ученые как Гилфорд Дж., Кэнтор Н., Оллпорт Г., Салливен М., Торндайк Э.И представители отечественной психологии: Бобнева М.И., Геранюшкина Г.П., Субботский Е.В., Чеснокова О.Б. и так далее. Дискуссионным является вопрос о том, что определяет эффективность социального интеллекта - общий интеллект или личностные особенности. Социальный интеллект является связующим звеном между общим интеллектом и личностными особенностями, а социальная успешность определяется разницей в знаниях и стратегиях личности.

Анализ научной литературы показывает, что развитие социального интеллекта связано как с возрастом, так и с уже сложившимися характерологическими особенностями личности и основано на ее способностях к пониманию условий социальной среды, кроме того уровень интеллекта влияет и на здоровье человека.

На сегодняшний день здоровье населения России находится в критическом состоянии. Результаты фундаментальных исследований свидетельствуют о кризисном состоянии здоровья у представителей всех возрастных групп. В России, как и во всем мире, наблюдается тенденция роста студентов с ограниченными возможностями. С конца XX столетия частота инвалидности в нашей стране увеличилась в 2 раза и по разным данным составляет от 6 до 9%. Проблема инвалидности занимает одно из центральных мест среди медико-социальных проблем. Инвалиды составляют около 10% населения земного шара. Если общество оставляет инвалида вне своего внимания и заботы, то он целиком попадает во власть физических недугов, они определяют его характер, отношения с людьми, уровень его образования, карьеру. Если же социум берет человека под свою опеку, то влияние инвалидности отступает на второй план.

Современное российское образование формирует определенный уровень толерантности к студентам с ограниченными возможностями. Создается и функционирует сеть реабилитационных учреждений, школ-интернатов, центров социальной помощи семье и ребенку-инвалиду, спортивно-адаптивных школ для инвалидов и т.д. Тем не менее, эта проблема остается актуальной. Значительная часть детей с отклонениями в развитии, несмотря на усилия, принимаемые обществом с целью их обучения и воспитания, став взрослыми, оказывается неподготовленной к интеграции в социально-экономическую жизнь.

Вместе с тем, результаты исследований и практика свидетельствуют о том, что любой человек, имеющий дефект развития, может при соответствующих условиях стать полноценной личностью, развиваться духовно, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезным обществу. Для успешного развития, становления и реализации личности необходима одна из важнейших

способностей - способность эффективно взаимодействовать с окружающим миром. В нашей работе мы актуализируем проблему развития социального интеллекта у студентов с ОВЗ.

Изучением данного вопроса занимались: Гилфорд Дж, Жданова С.Ю, Тимофеева И.В., Фергюсон М. Учеными отмечается, что вследствие низкого уровня развития социального интеллекта, многие молодые люди не способны к успешному социальному взаимодействию, а также личностной и профессиональной самореализации.

Анализ литературы показывает, что в изменившихся условиях процесса образования развивать социальный интеллект очень сложно, а у студентов с ограниченными возможностями здоровья это требует особых условий и технологий.

Современное образование делает постепенный переход к индивидуализации процессов обучения и воспитания. Индивидуализация является одним из основополагающих принципов деятельности тьютора, как новой педагогической практики. Тьюторское сопровождение позволяет выявлять и проявлять индивидуальность личности в образовательном процессе, сохраняя темп развития, ориентируясь на интересы, склонности и задатки каждого участника образовательного процесса. Общепедагогические аспекты индивидуализации образовательного процесса рассматривали в своих работах Ковалева Т.М., Прокументова Г.Н., Проскуровская И.А., Рыбалкина Н.В., Суханова Е.А., Тубельский А.Н., Фруммин И.Д., Щедровицкий П.Г., Эльконин Б.Д. и ряд других исследователей.

Введение тьюторства в условиях инклюзивного образования решает данные проблемы и способствует максимальной индивидуализации учебного процесса, социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья, что дает им возможность реализовать свое право на получение образования.

Тьютор - это специалист, который сопровождает учащегося с ограниченными возможностями здоровья в процессе общего и индивидуального обучения, участвует в разработке индивидуальных образовательных программ.

В условиях инклюзивной образовательной практики, когда в вузе среди обычных студентов появляются студенты с ограниченными возможностями, тьюторское сопровождение становится актуальной необходимостью.

Список литературы

1. Вышквыркина М.А., Панкратова И.А. Особенности социального интеллекта студентов с разной картиной мира [Текст] // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 3. <http://mir-nauki.com/PDF/17PSMN316.pdf>
2. Мокиенко Е.Н. / Тьюторское сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессиональной подготовки [Текст] // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Алехина С. В. М.: МГППУ, 2013.

3. Фатихова Л.Ф. / Характеристика социального интеллекта детей с различными отклонениями в развитии [Текст] // Специальное образование / Сайфутдиярова Е.Ф., Уфа, 2013. № 3.

© Валиахметова Д.Р., Моисеева Н.Н., 2017

УДК 159.9.072

Гилязетдинова Л.П.,
Уфа (Россия)

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В данной статье говорится о том, что тьюторское сопровождение в процессе обучения взрослых позволяет обеспечить широкие возможности в развитии и продвижении обучающихся.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, обучение взрослых, тьюторское сопровождение.

TUTORSKOE-ESCORTS IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Annotation. Dieser Artikel besagt, dass t'jutorskoe Unterstützung während der Erwachsenenbildung hilft viele Möglichkeiten bei der Entwicklung und Förderung von Studierenden zur Verfügung zu stellen.

Keywords: individual educational trajectory, adult learning, tutor support.

Часть людей находят себя и раскрывают собственный потенциал в молодом возрасте, а некоторым необходимо накопить опыт, знания и практические навыки для того, чтобы проявить себя в полной мере. Содействовать личностному росту человека и раскрыть его скрытый потенциал возможно благодаря технологиям тьюторского сопровождения.

Сегодня тьюторство становится всё более актуальным. Тьюторство как исторически сложившаяся, особая педагогическая позиция, обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ, сопровождает процесс индивидуализации программ образования.

Особенность тьюторской позиции характеризуется следующими положениями: обучающийся самостоятельно решает образовательную задачу, а тьютор помогает ему, организуя пространство совместной деятельности; обучение происходит на основе реального опыта обучающегося; обучение не ограничивается ресурсами одного учебного заведения.

Тьюторское сопровождение создает условие, которое способствует формированию ответственности за выбор образовательного маршрута, за самоопределение в личностном и профессиональном продвижении.

В докладе международной комиссии ЮНЕСКО по образованию в XXI веке говорится о том, что «главной задачей образования на современном этапе развития человеческой цивилизации должно стать создание условий для

самостоятельного выбора человека, формирования готовности и способности действовать на основе постоянного выбора и умения выходить из ситуации выбора без стрессов».

В процессе обучения взрослых людей важно развивать тенденцию к индивидуализации обучения через образовательную субъектную позицию – умение учиться. Речь идет не о простом усвоении знаний, а о способности преодолевать собственную ограниченность, умении меняться, делать себя другим. Принцип индивидуализации заключается в том, что каждый человек проходит собственный путь к освоению того, что именно для него является важным и приоритетным.

Важно в обучении взрослых, что в процессе тьюторского сопровождения обучающийся находится в позиции самостоятельного принятия решений. «Обучающийся сам строит свое деятельностное пространство, необходимые социальные связи, а педагог содействует ему в этом, облегчает решение сложных проблем, являясь помощником, советчиком, консультантом, участником проекта, носителем культурной нормы и определенных ценностей» [1].

Основа работы тьютора в современной образовательной деятельности – это расширение образовательного пространства каждого обучающегося.

Тьюторская позиция проявляется в умении выстраивать диалог, который характеризуется: равенством позиций тьютора и тьюторанта; отсутствием оценок, полным принятием обучающегося таким, какой он есть; особой эмоциональной окраской общения; искренностью и естественностью в проявлении эмоций.

Тьютор помогает не только организовать индивидуальную образовательную программу, а также сопровождает в процессе её реализации.

Взаимодействие тьютора и тьюторанта осуществляется в ходе индивидуальных встреч, результатом которых являются:

- определение индивидуальных образовательных запросов обучающегося;
- формулирование образовательных целей с выявлением приоритетности каждой из них;
- определение средств достижения целей;
- разработка индивидуального образовательного плана;
- определение критериев оценки эффективности реализации плана;
- контроль промежуточных результатов реализации плана;
- анализ итогов реализации образовательного плана.

Учитывая возрастные особенности взрослых людей, связанные с их стремлением к осмыслению полученных данных, анализу и размышлению об их значении – с помощью тьюторского сопровождения можно достичь поставленных образовательных целей. Благодаря участию тьютора в обучающей деятельности взрослого, тот может: анализировать эффективность своих действий, своевременно выявлять ошибки, быстро совершать переходы от пробного действия к результативному, осуществлять рефлекссию образовательного движения.

Тьюторское сопровождение создает условия для удовлетворения образовательных запросов и интересов обучающегося, помогает в самоопределении, понимании собственных возможностей и потенциала, выстраивает эффективную образовательную деятельность.

Анализ исследований ученых П.Г. Щедровицкого, Т.М. Ковалевой, Н.В. Рыбалкиной о проблеме формирования универсальных способах деятельности как способов осмысления жизненных траекторий и построения собственного образа через управление своей жизнью позволяет сделать вывод о возрастающем интересе к проблеме организации смыслопоисковой деятельности в обучающем процессе.

Итак, основной принцип тьюторского сопровождения – «индивидуализация, т.е. каждый обучающийся проходит собственный путь к освоению того знания, которое именно ему необходимо и интересно, а преподаватель лишь помогает определить его собственный путь к знаниям»[2].

Таким образом, технологии тьюторского сопровождения позволяют организовать процесс обучения взрослых на основе сотрудничества субъектов, индивидуализировать процесс, что в целом позволяет повысить эффективность реализации индивидуальной траектории развития обучающегося.

Список литературы

1.Ковалева Т.М. «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010.

2.Маслова С.В. «Тьюторское сопровождение как технология педагогического взаимодействия в образовательном процессе» Тверское суворовское училище, 2011.

© Гилязетдинова Л.П., 2017

УДК 159.9

Гирфатова А.Р.,
Уфа (Россия)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЯ

Аннотация. Статья посвящена психологическим особенностям коммуникации руководителя, культура общения которого связана с такими важными составляющими, как умение разбираться в других людях, адекватно откликаться на их поведение, выбирая по отношению к каждому из них тот или иной стиль общения. Говорится также о ключевых намерениях (интенции) партнеров по коммуникации, которые в значительной мере влияют на активность в процессе общения.

Ключевые слова: коммуникация, руководитель, деловое общение, информация

A LEADER'S BUSINESS COMMUNICATION PSYCHOLOGICAL FEATURES

Annotation. The article is devoted to the psychological features of communication head, communication culture which is related to such important components as the ability to understand other people, to adequately respond to their behavior, choosing in relation to each of them a communication style. Also refers to the key intent (intent) of the communications partners, which largely affect the activity in the process of communication.

Keywords: communication, Manager, business communication, information

В деятельности руководителя от того, как он грамотно доносит информацию до исполнителя, в конечном итоге, зависит результативность работы всей организации. Поэтому руководителю приходится всегда помнить о психологических закономерностях ведения деловой коммуникации. Диалог руководителя с исполнителем может побудить к активности или вызвать недопонимание или конфронтацию.

Категория «диалог» обладает огромным потенциалом и используется авторами в разных значениях, с различными целями: как в предельно узком значении (например, как определенный момент общения), так и в широком (вся жизнь человека есть диалог), как объяснительный принцип, и как феномен [7].

Деятельность и общение находятся в диалектической взаимосвязи. В одних случаях деятельность может задавать направление общения, но и в самом общении может зародиться новое направление, новые аспекты деятельности. Общение людей есть их «взаимодействие на основе взаимного психического отражения». В процессе общения как специфической формы взаимодействия индивида с другими людьми осуществляется взаимный обмен представлениями, идеями, интересами, чертами характера и т.д.

Освоение психологической культуры общения руководителя связано с необходимостью овладения, по крайней мере, тремя основными ее компонентами (умениями): разбираться в других людях и верно оценивать их психологию; адекватно эмоционально откликаться на их поведение и состояние; выбирать по отношению к каждому из них такой способ и стиль обращения, который, не расходясь с требованиями морали, в то же время наилучшим образом отвечал бы их индивидуальным особенностям [6].

Существуют ключевые намерения (интенции) партнеров по коммуникации, которые в значительной мере влияют на возникновение конфронтации. В самом общем виде к ним можно отнести со стороны «активного» партнера стремление осуществить нажим, высказать неодобрение, жесткие требования, продемонстрировать неприятие позиции партнера; со стороны «пассивного» партнера - продемонстрировать открытое или скрытое противостояние, защитную агрессию, пассивное защитное поведение [2].

При социальной коммуникации наше взаимодействие с другим человеком имеет два аспекта - вербальный и невербальный. Последний доминирует и способен либо усилить, либо ослабить значение и эффект воздействия речевого

потока. В подавляющем большинстве случаев это зависит от конгруэнтности обеих компонент: если мы говорим «да», но наша мимика, к примеру, говорит об обратном, то собеседник будет склонен воспринять наше сообщение как отрицательное, и будет выстраивать соответствующую линию поведения.

Очевидно, что вербальная и невербальная информация находится в сложном взаимодействии. Каждый человек получает и передает и ту, и другую, текстовую и персонифицированную (индивидуализированную, то есть несущую отпечаток нашей личности) [3].

Считается, что 80% информации скрыто под водой. Видимая часть айсберга - это язык, одежда, еда, жилье, распорядок дня, музыка, поведение в быту. Невидимая - символы, ценности, социальные структуры, религия, вера, коммуникативные стили и т.д., т.е. то, что практически определяет надводную часть. Неслучайно иногда вместо айсберга рисуют дерево, корневая система которого невидима, но именно от нее зависит качество его кроны. Именно невидимая, не представленная явно информация ведет к коммуникативным барьерам, конфликтам и недоразумениям. Учитывая тот факт, что у коммуникантов сформированы индивидуальные особенности информационного тезауруса, представления и ассоциации, которые закладывает отправитель в свое сообщение, не всегда адекватно декодируются получателем. Объясняется это тем, что его «культурный багаж» и жизненный опыт отличаются, и он связывает с полученным сообщением свои представления, чувства и ассоциации [1].

Тот или иной стиль общения обычно оценивается как проявление отношения, особенно если общение осуществляется в иерархически организованной системе [4].

Между «я» и «другим» всегда есть некоторая энергия и интрига. С одной стороны, всегда имеется более или менее артикулированный запрос, а с другой — возможность некоторого ответа на него. Все это — на «стыке», на взаимодействии двух личностей, двух «я».

При наличии диалогического посыла со стороны партнера по общению, от него можно устраниваться — свободно избегать диалога, используя разнообразные формы сопротивления и защиты.

Отношение к диалогу и в диалоге — это личностное отношение. Оно предполагает участие высшего — интегрального — уровня самосознания человека, уровня нравственной рефлексии. Человек может определять себя на этом уровне или избегать такого самоопределения, стремясь к всевозможным самообъективизациям [5].

Таким образом, эффективность делового стиля руководителя зависит от многих психологических факторов. В иерархически организованной системе управления в полноценном диалоге значимы личностные качества взаимодействующих, а также их мотивация, намерения и понимание общих задач.

Список литературы

1. Ваулина Л.Г. Герменевтика и межкультурная коммуникация // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия:

Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010. Т. 6. № 3. С.198-203.

2. Виноградова Н.В., Гаврилова Н.В. Интенциональные особенности конфронтации в коммуникативном диалоге // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 3. С. 92-97.

3. Забуга Н.В., Маковская О.А. Психодиагностика в сфере деловых коммуникаций в системе государственного и муниципального управления // Вестник МИЭП. 2014. № 2 (15). С. 43-55

4. Княжев А.В. Роль субъектов управления организацией в формировании корпоративной культуры // Бизнес в законе. Экономико-юридический журнал. 2011. № 5. С. 192-195.

5. Копьёв А.Ф. Концепция диалога М.М. Бахтина в ее приложении к психологической практике // Культурно-историческая психология. 2013. № 3. С. 3-11.

6. Родин В.Ф., Танов А.М. Психология влияния стиля профессионального общения руководителя на служебные конфликты (концептуальные подходы) Вестник Московского университета МВД России. 2014. № 6. С. 264-270.

7. Топольская Т.А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике //Консультативная психология и психотерапия. 2011. № 4 (71). С. 069-090.

©Гирфатова А.Р., 2017

УДК 159.9.072

Дмитриева Л.Г.,
Тарасенко О.С.,
Бунакова М.С.,
Уфа (Россия)

МЕТОДЫ МОТИВИРОВАНИЯ В ИННОВАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В данной статье анализируется структура инновационного процесса, в которой акцент делается на человеческом факторе, как важной составляющей любого внедрения инноваций. По мнению авторов, успех инновационной деятельности будет обеспечен, если будет соблюдаться баланс между материальными и нематериальными методами мотивирования личности. Подчеркивается, что творческим людям необходима организационная свобода, именно в этих условиях они смогут реализоваться в максимальной степени.

Ключевые слова: Мотивация, инновационный процесс, методы мотивирования.

METHODEN ZUR MOTIVATION IM INNOVATIONSPROZESS

Abstract: This paper analyzes the structure of the innovation process, which focuses on the human factor as an important component of any innovation. According to the authors, the success of innovation activities will be provided, if there is to be a balance between the tangible and intangible methods of motivating personality. It is emphasized that creative people need the organizational freedom, in these conditions, they will be able to be realized to the greatest extent.

Keywords: Motivation, innovation process, methods of motivation.

Инновационный процесс представляет собой систему взаимосвязанных этапов и компонентов, среди которых исследователи чаще всего выделяют цель, структуру, задачи, технологию и человеческие ресурсы. Сложнее всего, на наш взгляд, дело обстоит с последним компонентом, - «человеческие ресурсы». Понятно, что отношение к инновациям во многом зависит от особенностей личности, так как каждый человек реагирует на них по своему: принимает их, меняет свою жизнь и себя, либо игнорирует те новшества, с которыми ему приходится сталкиваться. Во многом, это определяется мотивационной направленностью личности. Поэтому, полагаем, что роль мотивации в инновационном процессе является наиболее значимой. Обратимся к наиболее важным, на наш взгляд, определениям понятия «инновация».

Ф. Никсон считает, что инновация - это совокупность технических, производственных и коммерческих мероприятий, приводящих к появлению на рынке новых и улучшенных промышленных процессов и оборудования[3].

Другой ученый Б. Санто, полагает, что инновационный процесс включает в себя общественные, социальные, экономические, технические и другие аспекты, играющие роль в практической реализации новшеств и необходимые для создания более качественных по своим свойствам изделий, технологий. В случае, если она ориентируется на экономическую выгоду, то может привести к добавочному доходу. Под инновационным процессом Б. Твист подразумевал идею, нововведение, в первую очередь, имеющее экономическую значимость.

Мы придерживаемся трактовки понятия «инновация», как качества научно - организационного процесса, которые рассмотрены в работах И. Шумпетера, учитывающих производственные факторы, мотивированные предпринимательским духом [1].

Цель инновационного процесса всегда направлена на достижение новых результатов, которые, предположительно должны быть более эффективными и при этом вытесняющими элементы традиционной деятельности.

Обратимся к другому важному для данной статьи понятию – мотивации. Существует большое количество терминов, определяющих термин «мотивация». Для нас наиболее приемлемой является трактовка в психологическом словаре А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского: «Мотивация, - это побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность»[2].

Согласно теории Маслоу, в каждый конкретный момент времени человек будет удовлетворять ту потребность, которая для него будет наиболее важной и сильной. Значит, исходя из данной теории, траекторию инновационного процесса необходимо выстраивать таким образом, чтобы использование человеческих ресурсов было направлено на удовлетворение потребностей самих участников данного процесса. Мы также знаем о том, что существуют в любом процессе деятельности, в том числе, и инновационном, материальные и нематериальные методы мотивирования. Материальные методы мотивирования направлены на развитие и поддержание творческой деятельности человека, для этого необходимо его постоянно стимулировать и поощрять. Когда появляется успешная идея, при ее реализации, автор должен быть вознагражден материальным стимулированием, причем оно может быть организовано самыми разнообразными способами, от получения процентов за проект или идею, до грантов и премий. На наш взгляд, в составляющей человеческих ресурсов в инновационном процессе ее материальные методы мотивирования играют ведущую роль, так как способствуют укреплению чувства самоуважения, способствуют самореализации личности. В этом ключе востребованными, как правило, являются обучающие программы, курсы повышения квалификации или переподготовки, тренинги и так далее. Кроме этого, очень важным фактором нематериального мотивирования, на наш взгляд, является так называемая организационная свобода, так как амбициозные, инициативные и творческие люди способны организовывать свою деятельность самостоятельно.

Таким образом, перед выбором инструментов мотивирования в инновационной деятельности, необходимо оценить уровень восприимчивости участников данного процесса к самим инновациям. На основании полученных результатов выстраивать траекторию стимулирования к инновационной деятельности, используя те механизмы мотивирования, которые бы удовлетворяли потребности участников инновационного процесса.

Список литературы

1. Галажинский Э.В., Клочко В.Е. Психология инновационного поведения. [Текст] /Галажинский Э.В., Клочко В.Е. - Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 240 с.
2. Актуальные проблемы психологического знания. / Теоретические и практические проблемы психологии. / Научно-практический журнал / Москва – 2015 - № 3 (36) - С.150.
3. Волобуева Н.М. Инновативные качества молодых людей с различным уровнем жизнестойкости личности [Текст] / Волобуева Н.М. // Человек. Сообщество. /Управление - 2012 - №4, с.39-45.
4. Иванова С. Мотивация на 100%; Альпина Паблишер - Москва, 2014. - 884 с.
5. Уайтли Филип Мотивация; Вильямс - Москва, 2012. - 160 с.

© Дмитриева Л.Г., Тарасенко О.С., Бунакова М.С., 2017

СПОСОБНОСТЬ К КОНСТРУКТИВНОМУ ДИАЛОГУ, КАК УСЛОВИЕ ПРОДУКТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Аннотация. В статье говорится о роли конструктивного диалога в процессе сотрудничества субъектов. В образовательном процессе широко известно так называемое обучение в сотрудничестве, которое характеризуется как обучение в малых группах, в процессе общения учащихся друг с другом и с учителем. Организация такого обучения значительно повышает его эффективность за счет того, что нуждающийся в помощи ученик может получить ее от других учеников.

Ключевые слова: конструктивный диалог, сотрудничество, образовательных отношений.

THE ABILITY TO ENGAGE IN CONSTRUCTIVE DIALOGUE, AS A CONDITION OF PRODUCTIVE COOPERATION

Annotation. The article speaks about the role of constructive dialogue in the process of cooperation actors. In the educational process commonly known so-called training in cooperation that is characterized as learning in small groups, students in communicating with each other and with the teacher. The Organization of this training greatly enhances its effectiveness by ensuring that needy students can get help from other students.

Keywords: constructive dialogue, cooperation, and educational relations.

В современном обществе, в условиях всеобщей глобализации все больше и больше людьми осознается необходимость сотрудничества и конструктивного взаимодействия в противовес соперничеству и конкуренции. Даже противодействие предполагает в свою очередь объединение одних субъектов против других: с одними мы сотрудничаем, а с другими находимся в состоянии конфликта. Естественно, что характер взаимодействия зависит от интересов субъектов: если они совпадают и не конкурируют друг с другом, то данное обстоятельство является основанием для сотрудничества, если же интересы не совпадают или конкурируют друг с другом, то высока вероятность, что отношения будут носить конфликтный характер, проявляться в виде открытого или скрытого соперничества и противостояния. В любом случае возникает необходимость согласования сторонами своих интересов, что, несомненно, предполагает диалог между субъектами взаимодействия. И очень важно, чтобы этот диалог был конструктивным, не приводил к эскалации конфликта, а наоборот – способствовал продуктивному сотрудничеству. В этой связи

возникает необходимость рассмотреть психологическую сущность сотрудничества и условий конструктивного диалога между субъектами.

Несмотря на некоторые различия в существующих определениях, можно утверждать, что сотрудничество представляет собой процесс взаимодействия и взаимовлияния субъектов, предполагающий взаимовыгодную совместную деятельность. Потребность в сотрудничестве актуальна для всех видов деятельности: игровой, учебной, профессиональной, а также в их обслуживающих – в познавательной, коммуникативной и пр.

Сотрудничество участников образовательных отношений. В образовательном процессе широко известно так называемое обучение в сотрудничестве, которое характеризуется как обучение в малых группах, в процессе общения учащихся друг с другом и с учителем. Организация такого обучения значительно повышает его эффективность за счет того, что нуждающийся в помощи ученик может получить ее от других учеников, в связи с равным статусом субъектов взаимодействия и возможностями для самоутверждения стимулируется их интеллектуально-творческая деятельность, а также в ходе взаимодействия обучающиеся могут играть различные социальные роли, что значительно повышает интерес к учению, а также развивает у них многие коммуникативные умения.

Наряду с обучением в сотрудничестве принято также говорить об учебном сотрудничестве, а также о педагогике сотрудничества, которая считается одной из наиболее значимых педагогических технологий 80-х годов XX в. в России. При этом сотрудничество предстает как совместная развивающая деятельность взрослых и детей, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов деятельности. Следует отметить, что несмотря на широко декларируемую эффективность названных видов обучения их практическая реализация не получила до сих пор значительного распространения. Связано это, в частности, с тем, что порой, ни сам учитель, ни учащиеся не владеют технологиями эффективного диалога, необходимыми для успешного взаимодействия.

Сотрудничество в бизнесе. Призывы к сотрудничеству, подписанию соглашений о сотрудничестве являются одним из главных направлений деятельности современного бизнеса. На сегодняшний день повсеместно создаются самые разнообразные профессиональные объединения и союзы. Бизнес-сотрудничество актуально как в момент открытия бизнеса, так и для его дальнейшего развития. Партнер по бизнесу может быть экспертом в той области, которая необходима для перехода на следующую ступень развития. Это также может быть партнер-инвестор, обладающий необходимыми финансовыми ресурсами. Сотрудничество будет рентабельным, если обеспечивает успешное достижение совместных финансовых результатов, которых трудно достичь по отдельности.

Сотрудничество в бизнесе имеет и свои проблемы. У партнеров могут быть различные взгляды, например, относительно распоряжения финансами, а это приводит к дополнительным временным затратам на переговоры. Также возможны расхождения в амбициях: для кого-то важно построить компанию,

которая будет лидером на рынке, а для партнера важно вести тихую жизнь и не стремиться к развитию. Распределение обязанностей, согласование действий является одной из проблемных зон в деятельности сотрудничающих компаний. Успешное решение этих вопросов невозможно без конструктивного диалога.

Сотрудничество также необходимо не только между компаниями, но и внутри организации – между ее сотрудниками. В этой связи и в первом и во втором случае на первый план выходят специфические качества личности, как работников, так и администрации, обуславливающие успешное сотрудничество, в качестве которых, в частности, называются: умение взаимодействовать (75% респондентов), общаться (67%), проявлять творчество (61%) и гибкость (61%) [3].

Сотрудничество в психологическом консультировании. Особое значение придается сотрудничеству в таком виде профессиональной деятельности как психологическое консультирование. Интерес к другим людям и способность к сотрудничеству А. Адлер рассматривал как главные условия психического здоровья человека, отмечая, что «человек никогда не будет невротиком, если он стремится к сотрудничеству» [1]. Основатель когнитивной психотерапии А. Бек указывал на то, что одним из кардинальных принципов данного направления психотерапии является создание у пациента ощущения сотрудничества и доверия [2]. Как известно, одной из серьезных помех в психотерапии является «сопротивление» пациента/клиента, проявляющееся в различных формах противодействия пациента попыткам проникнуть в его сознание вытесненного в подсознание комплекса. Учитывая историю использования данного термина и значение стоящего за ним явления, А. Бек предлагает использовать вместо сопротивления термин «отказ от сотрудничества», указывая на то, что трудности в психотерапевтическом взаимодействии могут возникать вследствие того, что пациенту не хватает навыков сотрудничества, или психотерапевту не хватает навыков установления отношений сотрудничества. Затрудняют сотрудничество также мысли и убеждения пациентов относительно их возможной неудачи в психотерапии. То есть речь идет о специфических качествах личности и поведения пациента и психотерапевта, лежащих в основе сотрудничества.

Способность к диалогу как условие сотрудничества. Представленный анализ проблемы сотрудничества позволяет сделать вывод о том, что для его реализации в межличностном взаимодействии необходима сформированность у субъектов специального качества – способности к сотрудничеству. При этом на сегодняшний день способность к сотрудничеству имеет ряд синонимов, например таких как «согласие», «уживчивость», «доброжелательность», «привязанность» и др. Для практической реализации сотрудничества важное значение имеет способность к диалогу, предполагающая владение коммуникативными приемами и средствами установления и поддержания контактов, коллегиального стиля общения, цивилизованного влияния на партнера по общению, бесконфликтного конструктивного диалога и отказа от конфронтации, включающими принятие, эмпатию, симпатию, признательность (чувство благодарности), альтруизм (заботливость), ассертивность и др. Сформированность

и проявление этих качеств у субъектов взаимодействия может явиться значимым фактором для продуктивного сотрудничества.

Список литературы

1. Адлер А. «Техника лечения» // Наука жить. Киев, 1997. [Электронный документ]: http://lib.ru/PSIHO/ADLER/Adler-2.txt_with-big-pictures.html (дата обращения 8.02.2015).
2. Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
3. Деловые и бизнес-отношения с партнёрами / Бизнес-обозрение Санкт-Петербурга [Электронный документ]: <http://www.spbusiness.ru/rekomend4.html> (дата обращения 8.10.2015).

© Дубовицкая Т.А., 2017

УДК 159.9.072

Ислами А.И.,
Уфа (Россия)

ПРОБЛЕМА ДИАЛОГА В СОЗАВИСИМЫХ ОТНОШЕНИЯХ В НУКЛЕАРНОЙ СЕМЬЕ

Аннотация. В данной статье раскрывается проблема созависимости в семейных отношениях, актуальность которой во многом обусловлена активным развитием процессов глобализации и урбанизации в современном обществе. Трансформация института семьи, которая происходит сегодня, значимо влияет на психологический климат семьи, что во многом определяется несогласованностью ролевых позиций, эгоцентризмом, различиями в представлениях о том, какой должна быть гармоничная семья. Одна из причин деструктивных процессов, которые сегодня происходят в семье, - это отсутствие диалога в отношениях, либо его замена формальными (индифферентными) формами общения.

Ключевые слова: созависимые отношения, нуклеарная семья, диалог, институт брака.

THE PROBLEM OF DIALOGUE IN CO-DEPENDENT RELATIONSHIP IN NUCLEAR FAMILY

Annotation. In this article reveal a codependence problem in the family relations which relevance is in many respects caused by active development of processes of globalization and an urbanization in modern society. Transformation of institute of a family which happens today significantly influences psychological climate of a family that in many respects is defined by inconsistency role positions, an egocentrism, distinctions in ideas of what has to be a harmonious family. One of the reasons of destructive processes which occur in a family today is a lack of dialogue in

the relations, or its replacement with formal (indifferent) forms of communication.

Keywords: Codependent relations, nuclear family, dialogue, institute of marriage.

В созависимых отношениях практически не остается пространства для свободного развития личности. Жизнь созависимого человека поглощена значимым другим. Между тем, для благополучного развития человека и его существования необходим контакт с другими людьми. Понимание целей каждой стороны, а также их согласование невозможно вне контакта между партнерами. Стратегия согласования предполагает использование диалога, когда учитывается позиция каждой стороны.

Как неотъемлемая часть человеческого бытия семья отражает все изменения, происходящие в политической, общественной и экономической жизни. В постиндустриальную эпоху активной трансформации подвергаются не только лишь семейные связи, но и институт брака [1].

Становление постиндустриального общества, которое характеризуется активным развитием глобализационных и урбанизационных процессов, сопровождается процессами трансформации института семьи. Трансформация института семьи подразумевает переход от патриархальной к нуклеарной семье, а также изменения брачно-семейного, репродуктивного поведения, изменения в мотивационной структуре рождаемости [2]. В Советском Союзе уже в 1979 году более половины советского населения жило в нуклеарных семьях и лишь 20% – в сложных, а менее 10% населения в неполных семьях [3].

Семейная жизнь между тем всегда требует учета интереса всех членов семьи, а также проявления о них заботы. Однако эгоцентризм обоих или одного супругов исключает данный учет интересов и тем более настоящую заботу о близких людях. Парадоксальность всей ситуации заключается в том, что, как правило, супруги видят эгоизм лишь своего партнера, но при этом не видят собственный.

Брак для эгоцентричной личности является огромным испытанием. Довольно часто эгоцентризм, который присущ обоим партнерам, приводит к расторжению, как зарегистрированных, так и гражданских супружеских отношений. Тем не менее, возможны случаи, когда две эгоцентричные личности могут «подпитывать» друг друга в совместной жизни и, хоть и дисгармонично, но при этом удовлетворять свои потребности. Данная ситуация происходит, когда встречаются партнеры, которые склонны к созданию созависимых отношений.

Дисгармоничные отношения, которые характеризуются нарушением баланса в отношениях партнеров, становятся предметом рассмотрения в работе зарубежных психотерапевтов К. Филлипс и Д. Делиса [4]. Дин Делис и Кассандра Филлипс считают, что в данных союзах, как правило, присутствует «ведущий» партнер, от которого будет зависеть, сохранятся ли отношения, а также «подчиненный» партнер, который более эмоционально вовлечен в данные отношения и больше «держится» за них. Менее увлечен этой связью «ведущий» партнер, в связи с этим больше уверен в себе и получается, что он как бы

позволяет любить себя. «Подчиненный» партнер соглашается на любые условия только бы сохранить связь с «ведущим» партнером, поэтому он не уверен в себе, тревожен, озабочен тем, как угодить своему партнеру.

Хотя зарубежные психотерапевты отмечают, что, как правило, роль зависимого партнера выпадает на долю женщины, но это никак не значит, что в этой ситуации мужчина не может оказаться. Подтверждением этому является большое количество примеров из практики психологов, приводимые в работе Дин Делиса и Кассандры Филлипс. Авторы отмечают, что в настоящее время, когда полоролевое поведение мужчин и женщин достигло такой близости, что статус замужней женщины потерял прежнюю притягательность. И женщина в настоящее время больше обременена дилеммой «Материнство или карьера?», а не сохранением отношений с определенным партнером. В итоге, при наличии в супружеской паре зависимого и доминирующего партнеров отношения становятся дисгармоничными и асимметричными.

Созависимость в семье традиционно понимается как зависимость супруга, родителей или детей от члена семьи, который пристрастился к алкоголю или наркотикам (который является зависимым). Тем не менее, это лишь частный случай созависимых отношений. Созависимость в широком смысле слова означает эмоциональную зависимость человека от значимого другого.

В созависимых отношениях практически не остается пространство для свободного развития личности. Жизнь созависимого человека поглощена значимым другим. И в данных отношениях он живет не своей, а его жизнью. Созависимый перестает отличать свои цели и потребности от потребностей и целей любимого [5].

Если обратиться к психологическим портретам людей, которые создают созависимые отношения, то обнаружим там ребенка успешных родителей, которому были предъявлены высокие требования, которые данный ребенок не способен был оправдать, что впоследствии и привело к развитию у него комплекса самоуничижения [5]. Опыт отношений со своими родителями вынуждает его сделать определенные выводы:

- «Любят лишь успешных, умных, умелых людей, а я не достоин никакой любви»;
- «Так как я не способен выполнить то, что требуют от меня, значит, я неполноценный»;
- «Мне нужна любовь, и я постараюсь меньше раздражать родителей. Для этого я буду предупредительным и милым»;
- «Чем реже я делаю что-либо, тем меньше сердятся на меня».

Психологи отмечают, что характерными чертами данной личности будет:

- стремление передать свою судьбу и ответственность за важные решения другим людям;
- эгоцентризм («зацикленность на себе»);
- склонность к выбору доминирующих партнеров, которые будут руководить его жизнью.

Е.В. Емельянова указывает, что партнер с комплексом самоуничижения

строит свои отношения со значимыми людьми по принципу «Любовь через отказ от собственного суверенитета и растворение своей психологической территории в территории партнера». Он максимально избегает страха успеха и страха неудачи и успокаивает свою тревожность, в случае если передает ответственность за свою жизнь значимому Другому [5]. Данному человеку проще не иметь собственных стремлений и целей, не испытывать своих желаний, потому что они предполагают определенную деятельность, а также достижение результата, подлежащего оценке.

Активный, властный, сильный партнер, готовый диктовать свои условия и распоряжаться его жизнью, максимально соответствует самоуничижающемуся партнеру. Он готов угодить и растворяться, он привык быть незаметным и слушаться. Да и критика доминирующего партнера хоть и больно ранит, но достаточно привычна. Кроме того, эта критика ему необходима, потому что возвращает его в привычную атмосферу детства, а также подтверждает субъективное чувство верности выбора: при таком большом количестве собственных «недостатков» ему не выжить без постоянного руководства близкого человека. Данный человек чувствует себя абсолютно зависимым, тем не менее, зависимость — это единственно возможный для него способ существования.

Поэтому, партнер должен иметь все качества, которые позволят ему занимать доминирующую позицию. Можно предположить, что при близком и длительном общении со зрелой личностью, доброжелательном отношении партнера, заботящегося о развитии своего партнера, самоуничижение могло бы постепенно уступить место самоуважению и вере в собственные силы. Но в реальности взаимодействие с данным партнером предполагает длительный период тревожности и дискомфорта. Поэтому самоуничижающийся человек каждый день будет стремиться подтвердить свою ничтожность, что невыносимо для зрелой личности, которая привыкла разделять ответственность, уважать стремление к развитию и свободу решений. Данные люди так неудобны друг для друга, что их длительный брак фактически невозможен без специальной психотерапевтической проработки.

Тем не менее, по опыту психологов, самоуничижающийся человек, как правило, не ошибается в выборе своего партнера: самоуничижающегося человека влечет именно к доминирующим людям, а они видят в нем благодатную почву с целью удовлетворения своих потребностей в контроле и власти.

Поэтому, исходя из логики отношений созависимых, к которым склонен в наибольшей степени этот психологический тип, его партнер должен иметь все качества, которые позволят ему занимать доминирующую позицию. Таким среди других типов людей, которые создают созависимые отношения, является человек имеющий комплекс мученичества, который отличается стремлением к превосходству, доминированию и одновременным навязчивым стремлением к любви, желающий видеть рядом с собой людей беспомощных, для того чтобы чувствовать свою незаменимость и значимость. Данные черты имеют свои корни в детстве и определяются отношением родителей к своему ребенку. В этом

случае речь опять же может идти о ребенке успешных родителей, которые имеют выраженные амбиции. Родители внушают своему ребенку, то что он должен «заработать» любовь, заплатить за беспокойство, которое он фактом своего существования причинил родителям. Прежде всего, ребенок страдает от отсутствия проявления родительской любви и стремится получить данную любовь, он считает:

– «Я не способен заставить их любить меня, но я способен заставить их страдать: они будут видеть, как я страдаю, и будут испытывать чувство вины»;

– «Мне жизненно необходимо иметь любовь, но я ее недостоин. Я беспомощен, но об этом никто не должен знать. Окружающие мне могут сделать больно, либо догадаться, что я ничтожество – мне следует контролировать их»;

– «Если я один, то это значит, что меня не любят, следовательно, я действительно полное ничтожество. Для того чтобы они не покинули меня, я должен сделать так, чтобы они не смогли обойтись без меня» [5].

Человека с комплексом мученичества во взрослом состоянии преследует страх одиночества. Он будет получать удовлетворение от отношений с людьми лишь в случае, если они проявляют явную зависимость от него.

По существу, любовь мученика является настоящей потребностью в поглощении другого и одновременно в растворении себя в другом. Поэтому предполагать то, что мученик способен на взрослые отношения и что в супружеском союзе может достичь гармонии не приходится. Кроме того, вряд ли мученик может в них найти удовлетворение пока у него сохраняется комплекс мученичества, поэтому его партнер и его супружеские отношения будут взаимодополнительными к его проблемам и к нему. Это также актуально для человека имеющий комплекс самоуничужения.

Контакт – это то, что дает возможность прояснить позицию каждой из сторон, а также делает реальным взаимодействие партнеров [6]. Понимание целей каждой стороны, а также их согласование невозможно вне контакта между партнерами. Стратегия согласования предполагает использование диалога, когда учитывается позиция каждой стороны, и каждый из партнеров имеет возможность быть услышанным и сказать о своих потребностях.

Для развития человека, а также благополучного существования необходим контакт с другими людьми. Диалог – это встреча партнеров, это возможность открыто обсудить происходящее, а следовательно, по-настоящему увидеть партнера [7].

Здоровые отношения основываются на диалоге. Однако созависимые партнеры не умеют «видеть» своего партнера. В созависимых отношениях размышлениям места нет. При отсутствии диалога созависимыми партнерами используются другие способы трансляции своих ожиданий и целей:

– указующая директива («у тебя будут эти обязанности, правда, ты согласен», «пойди и сделай»);

– избегание общения («для чего говорить: все бесполезно или это не так важно»);

– намеки («когда мы познакомились, ты был очень

внимательным...»);

- телепатия («это само собой разумеется, и давно всем известно как необходимо поступать», «партнер должен догадаться, что мне нужно»);
- демонстрация недовольства («сразу после моих слез ему станет понятно, что мне не хватает внимания»);
- использование третьей партии («пойти скажи матери, чтобы он...»);
- молчание;
- 2 параллельных монолога;
- критика и упреки партнера («никогда ты не убираешь за собой»).

Ни одна из данных стратегий не дает никакой информации о том, что на самом деле необходимо обеим сторонам. Поэтому невозможно эффективное решение проблем вне диалога.

Попытки избежать участия в диалоге может быть связано с различными причинами: обученная беспомощность, стереотипы, страхи, обиды, отсутствие умения строить диалог. Отсутствие диалога (и в принципе контакта между партнерами) является одной из наиболее типичных проблем при построении отношений между партнерами. Уклонение от диалога, подавление, а не разрешение противоречий деструктивно отражается на взаимодействии. При данном регулировании, как правило, изменяется только внешняя форма отношений, а мотивы к продолжению противоборства сохраняются.

С целью разрешения данных трудностей в практической работе используется анализ того, как происходит взаимодействие:

- какие есть потребности и желания;
- к чему это приводит в отношениях;
- насколько это устраивает;
- каким образом человек дает знать партнеру о том, что ему не нравится/нравится.

Также значимыми в практической работе являются отработка умений формулировать потребности и говорить о них (техника «Я – высказывания») и умений слышать и слушать (техники активного слушания) [7].

Таким образом, в созависимых отношениях практически не остается пространство для свободного развития личности. Жизнь созависимого человека поглощена значимым другим. Для благополучного развития человека и его существования необходим контакт с другими людьми. Понимание целей каждой стороны, а также их согласование невозможно вне контакта между партнерами. Стратегия согласования предполагает использование диалога, когда учитывается позиция каждой стороны.

Список литературы

1. Мелихова Н. Н. Созависимость: к психологии отношений супругов в незарегистрированном браке // Вестник Казанского технологического университета. 2010. №3. С.95-102.
2. Яйтакова А. В. Актуальные проблемы института семьи в условиях постиндустриального общества // МНКО. 2013. №6 (43). С.475-476.

3. Блюм, А. Родиться, жить и умереть в СССР: пер. с фр.. – М., 2005 С.128.
4. Делис, Д.К. Парадокс страсти: она его любит, а он ее нет / Д.К. Делис, К. Филипс. - М.: Мирт, 1994. - 447 с.
5. Емельянова, Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования / Е.В. Емельянова. - СПб.: Речь, 2004. - 368 с.
6. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — С-237-241.
7. Топольская Т.А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике // Консультативная психология и психотерапия. 2011. № 4. С. 69–90.
8. Солнцева Н. В. Формула партнерства как основа взаимоотношений между членами семьи. Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. Вып. 3. – СПб.: Изд-во АНО «ИПП», 2009. – С.64-69.
9. Солнцева Н. В. Технология построения партнерских отношений между членами семьи. Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. Вып. 2. – СПб.: Изд-во АНО «ИПП», 2008. – С.100-109.
10. Карabanова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О.А. Карabanова. - М.: Гардарики, 2007. - 319 с.
11. Андреева, Т.В. Психология современной семьи / Т.В. Андреева. - СПб.: Речь, 2005. - 436 с.
12. Шнейдер, Л.Б. Основы семейной психологии / Л.Б. Шнайдер. - М.: Изд-во Моск. психол.- социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. - 928 с.
13. Сысенко, В.А. Супружеские конфликты / В.А. Сысенко. - М.: Мысль, 1989. - 173 с.

© Ислами А.И., 2017

УДК 159.9.072

Исхакова Н.Р.,
Моисеева Н.Н.,
Уфа (Россия)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ Тьюторского сопровождения формирования профессиональных компетенций обучающихся колледжа

Аннотация. В статье рассматривается теоретическое обоснование тьюторского сопровождения в формировании профессиональных компетенций обучающихся колледжа. Актуальность определяется возросшей потребностью общества в формировании профессиональных компетенций обучающихся колледжа на всем этапе обучения в аспекте тьюторского сопровождения и возможностью их использования.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, компетентность, профессиональные компетенции, обучающиеся колледжа.

THEORETICAL APPROACHES TO STUDY THE RELEVANCE OF TUTOR SUPPORT IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS OF THE COLLEGE

Annotation. The article deals with theoretical substantiation of tutor support in the formation of professional competences of students of the College. Relevance is determined by the increased need of society in the formation of professional competences of students of the College at all stages of training in the aspect of tutor support and the possibility of their use.

Keywords: tutor, tutor support, expertise, professional competence, College students.

Современная социокультурная ситуация в России, требования Федерального государственного стандарта среднего профессионального образования меняют представление о целях и функциях обучения и воспитания современной молодежи в условиях ССУЗа. Среднее профессиональное образование сегодня направлено на качественную подготовку высококвалифицированных специалистов, компетентных в знаниях и умениях, креативных, ответственных, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [2].

Конкурентоспособный специалист, выпускник колледжа с профессиональным образованием на сегодняшний день должен отвечать всем требованиям и тенденциям развития рынка рабочей силы, уметь быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни, обладать набором необходимых компетентностей и успешно действовать на основе практического опыта имея возможность решать определенный класс профессиональных задач. Формирование такого специалиста в стенах колледжа становится важнейшей на сегодня задачей. В связи с этим традиционные подходы в образовании и обучении, направленные на усвоение обучающимися определенной суммы знаний и умений, теряют свое значение. На первый план выступают инновационные личностно-ориентированные методы и технологии обучения и воспитания [2].

Социальная ориентированность профессии, необходимость работать с процессами образования и развития, сопровождение обучающихся в поиске и освоении культуры профессии, создание условий для развития у них техник понимания выбранной профессии, мышления, логики и действий, рефлексии усиливает многоплановость педагогического процесса. В динамичном образовательном пространстве колледжа многообразии педагогических позиций проявляется в наличии различных специалистов: директора, его заместителей по отдельным направлениям, преподавателей, методистов, социальных работников, психологов, организаторов дополнительного образования. Сегодня мы говорим и о новом специалисте - тьютор.

В нашей работе мы рассматриваем различные подходы к пониманию содержания деятельности тьютора. По мнению Ю.Л. Деражне, «тьютор в системе образования является важнейшим системообразующим компонентом, выполняя функции преподавателя, консультанта, методиста и наставника». В монографии С.А. Щенникова понятие «тьютор» определяется как преподаватель–консультант – специалист в области организации образования и самообразования. На тьютора возлагается ответственность за ведение целостного образовательного модуля, организацию групповой и индивидуальной работы с обучающимися.

Мы придерживаемся позиции, что тьютор - это преподаватель нового типа, имеющего навыки консультанта, наставника, организатора самостоятельной учебной и практической деятельности обучающихся по освоению содержания курса и личностно-профессиональному развитию. Преподаватель – тьютор помогает студентам в организации самостоятельной деятельности, в подборе образовательных ресурсов и методов самостоятельной работы, способствует развитию у них способности к самоанализу и самооценке.

Основными направлениями тьюторского сопровождения в профессиональном образовании обучающегося колледжа можно считать следующие:

- сопровождение принятия управленческих решений по отбору обучающихся на индивидуальные программы обучения, научное руководство курсовыми и выпускными квалификационными работами;
- создание избыточной образовательной среды и содействие в разработке, реализации индивидуальных образовательных программ и маршрутов обучающихся, организации целевых практик и стажировки по профессии;
- формирование у студентов представлений о профессиональной карьере, профессиональном росте, личной и социальной ответственности;
- создание условий для освоения профессиональных компетенций при прохождении учебной, производственной профессионального мастерства [3].

Содержание и формы организации деятельности тьютора в колледже различны. Наиболее актуальными являются следующие: предпрофессиональные программы, курсы по выбору, индивидуальные проекты; встречи и консультации с учеными, работодателями, программы обмена и стажировки, профессиональные события.

При такой технологии обучения студентов колледжа с учетом их индивидуальных особенностей, каждый сможет самостоятельно продвигаться по индивидуальным образовательным маршрутам во всех образовательных и профессиональных областях.

Ключевой характеристикой современного образования становится не только передача знаний и умений, но и формирование профессиональных компетенций, готовность к переобучению, умение обучаться, моделировать и обновлять профессиональный путь. Сегодня колледжи должны ставить перед собой задачу не только по усилению воспитательного потенциала обучающегося, его обеспечение индивидуализированного психолого-

педагогического сопровождения, но и формирование роста профессионализма и мастерства в освоении профессии.

Таким образом, особенностью тьюторской деятельности в формировании профессиональных компетенций обучающихся колледжа является то, что она позволяет активизировать не только воспитательную и учебную деятельность в колледже, а главное, происходит интенсивное формирование свободной, социально активной роли студента, способного к реализации своего профессионального и творческого потенциала в деятельности колледжа.

Список литературы

1. Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1-4. М.: Пед. Ун-т «Первое сентября», 2010. С.11-14.
2. Дудник С.В. «Тьюторское сопровождение: история, технология, опыт». Школьные технологии. - 2007. 1. С.82-88.
3. Рянжина Ю.А., Кальная Е.А. «Особенности тьюторской деятельности в условиях колледжа». Учебный процесс. - 2013. 7. С. 48-52.
4. Новолодская Н.В. «Организация тьюторского сопровождения образовательной деятельности студентов в ССУЗе». - 2004. С.4-7.

© Исхакова Н.Р., Моисеева Н.Н., 2017

УДК 159.9

Кавизина К. Н.,
Москва (Россия)

ДОВЕРИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: КОНКУРЕНЦИЯ ИЛИ ВЗАИМОПОМОЩЬ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа понятия «доверие в организации», значения взаимопомощи и доверия в развитии и решении задач организации в долгосрочной перспективе. Описываются результаты эмпирического исследования доверия в образовательной организации, взаимосвязи доверия с мотивами трудовой деятельности и поведения, различий доверия коллегам, руководителям, организации.

Ключевые слова: доверие, доверие в образовательной организации, взаимная помощь, конкуренция, сотрудничество, долгосрочное развитие организации, эффективность организации.

CONFIDENCE IN EDUCATIONAL ORGANIZATION: COMPETITION OR MUTUAL ASSISTANCE

Annotation. The article presents the results of the theoretical analysis of the concept “Trust in Organizations”, the importance of mutual aid and trust in the development and solution of problems of an organization in the long term. The results

of the empirical research of trust in an educational organization are outlined, the relationship of trust with the motives of labour activity and behavior, the differences of trusting colleagues, managers and the organization are described.

Keywords: trust, trust in an educational organization, mutual aid, competition, cooperation, long-term development of an organization, the effectiveness of an organization.

Постановка проблемы. В последнее время многие организации выстраивают свою политику взаимодействия, как на внутреннем, так и на внешнем контуре, основываясь на конкурентных отношениях. Принцип «Выживает сильнейший!», заимствованный у биологов, оказывается во главе угла и становится фундаментом отношений, исключающих взаимную помощь, доверительность между сотрудниками, и выводит на первый план обезличенный, технологичный процесс достижения поставленных целей. Однако, как показывает практика, такие организации оказываются нежизнеспособными, так как прогрессирующая конкуренция между сотрудниками не позволяет им объединиться в команду единомышленников, доверяющих друг другу и работающих в тесной связке на благо своей организации и соответственно самих себя. Вместе с тем, П.А. Кропоткин, не отрицая конкурентных отношений в организации, писал, что взаимопомощь является таким же законом жизни, как и закон взаимной борьбы. Именно объединение с целью взаимной помощи позволяет виду сохраниться, развиваться при минимальных затратах сил и энергии [1]. П.А. Кропоткин, указывает, что основная идея борьбы за существования Ч. Дарвина рассматривается слишком узко, так как сам биолог считал, что «...наиболее приспособленными оказываются вовсе не те, кто физически сильнее или хитрее, или ловчее других, а те, кто лучше умеет соединяться и поддерживать друг друга, как сильных, так и слабых, — ради блага всего своего общества»[1]. Взаимная помощь, доверие являются фундаментом безопасных и этических отношений между людьми.

Сегодня вопросам доверия и взаимной помощи в обществе в последнее время стало уделяться активное внимание. Именно они являются необходимой основой для выстраивания прочных, длительных отношений между отдельными индивидами, группами людей и даже государствами. Доверяя другому, человек ориентирован на взаимность своего отношения, что обеспечивает его безопасность, защищенность, снижает тревожность. Как отмечает Т.П. Скрипкина, «...доверие – это способность человека априори наделять явления и объекты окружающего мира, других людей, возможные будущие действия и собственные предполагаемые действия свойствами безопасности (надежности) и ситуативной полезности (значимости)» [3].

Для любой организации, ориентированной на свое развитие, повышение эффективности, именно доверие становится важным для ее жизни фактором. Установление истинного сотрудничества, снижение формализации взаимных обязательств позволяют любой организации проявлять мобильность, конкурентоспособность в условиях современного рынка. Именно доверие лежит в основе предоставления полномочий командам и отдельным работникам,

конструктивного взаимодействия между группами организации, а также играет существенную роль в создании союзов, ассоциаций между организациями, в реорганизации управленческих процессов [5]. Именно доверие выступает центральным звеном в ходе управления конфликтными ситуациями и переговорами, является фактором позитивной репутации организации, ее эффективного имиджа. При этом заслуживает внимания то, что доверие не может быть достигнутым раз и навсегда, оно напрямую взаимосвязано с жизнью организации, ее функционированием, поэтому нуждается в формировании и поддержании.

Доверие возникает в конкретной ситуации и к конкретным людям в том случае, если человек уверен или предполагает, что другой сможет разделить его ценности или обладает схожим набором. Любая организация – это всегда группа людей, которые составляют определённую социальную систему. Функционирование данной системы зависит от складывающихся между сотрудниками взаимоотношений. Передовая, ориентированная на свое развитие организация, не только обращает внимание на складывающиеся взаимоотношения, но и прорабатывает их, поддерживает, достигнув определённого уровня. Низкое доверие или его недостаток приводит к отсутствию обоюдности в отношениях, снижению уверенности в том, что их ценности, достоинство и потребности учитываются. Конструктивный диалог становится невозможным, а предприятие начинает затрачивать усилия на снижение организационных издержек.

Исходя из этого, **целью данной работы** является эмпирическое исследование особенностей проявления доверия в образовательной организации (на примере детского лагеря). Теоретико-методологическую базу составляют отечественные и зарубежные исследования, посвященные доверию (Т.П. Скрипкина, А.Б. Купрейченко, Е.П. Ильин, Ф. Фукуяма, П. Штомпка и др.); доверию, как базовому элементу социального капитала организации (Ф. Гамбетта, А. А. Ковэлайнен, С.М. Кониердос, Дж. Коулман, Р. Путнам, Дж. Солнван, Дж. Трэнсуэ, Р.Б. Шо, В. Уззи, К.М. Ушаков и др.); доверию, как результирующему показателю внутриорганизационных отношений (И.В. Антоненко, Т.А. Нестик, Е.Б. Моргунов, Е.С. Яхонтова, Р. Крамер, Р. Майер, Дж. Дейвис, Ф. Шурман и др.), а также работы, посвященные определению эффективности деятельности организации (С.В. Притулин, О.С. Литвинова, А.М. Жемчугов, М.К. Жемчугов, И.А. Доница, А.Ю. Гушин и др.)

Результаты эмпирического исследования. В эмпирическом исследовании приняли участие вожатые и воспитатели детских лагерей ФГБОУ «МДЦ Артек» в возрасте 18-24 лет. Все педагоги являются студентами высших учебных заведений 2-4 курсов. Испытуемые были продиагностированы с помощью методики оценки уровня доверия в организации Р.Б. Шо, авторской методики оценки доверия/недоверия сотрудника коллегам и руководителям организации А.Б. Купрейченко, методики диагностики типа поведенческой активности Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка, теста «Определение ведущего мотива у сотрудников» и ЦТО М. Эткинда.

По результатам диагностики было выявлено, что среди педагогов образовательной организации выявлен умеренный уровень доверия с тенденцией к высокому. При этом самые высокие показатели проявляются по шкале «порядочность», «результативность» и «доверие друг к другу». Это свидетельствует о том, что доверие сотрудников в организации базируется на способности руководителя достигать конкретных результатов. Персонал ценит умение менеджера устанавливать четкие и ясные цели, оптимально их реализовывать, а также адекватно оценивать успехи и неудачи сотрудников, поощрять их инициативу, активность в деятельности. Это позволяет создать в организации такую атмосферу и выстроить культуру, где каждый ощущает свою персональную ответственность за достижение результатов. Стоит отметить, что высокая порядочность предполагает этичное поведение руководителя, которое выражается в последовательности его действий, подразумевает единство между словами и поступками, постоянство поведенческой модели в разных профессиональных ситуациях, а также предоставление максимального доступа коллег к информации.

Самые низкие показатели получены по шкале «забота». Проявление заботы руководителем предполагает формирование у персонала ощущения, что организация в них заинтересована, готова предоставить возможности для профессионального развития, роста, а не просто обеспечивает зарплатой. Забота руководителя выражается в том, что он дает сигналы о понимании проблем сотрудников, потребностей, учитывает их интересы.

У 24% педагогов наблюдается высокая степень доверия своим коллегам, 28% - в высокой степени доверяют руководителям и организации в целом. При этом степень доверия руководителям существенно выше среднего, а доверие коллегам и организации не имеет существенных различий и выражается в средних оценках. Это позволяет судить о том, что для педагогов детского лагеря, который является составной частью большой образовательной организации, детский лагерь воспринимается через призму не административно-управленческого персонала, как это ожидалось бы, а именно через коллег: детский лагерь и коллеги между собой отождествляются, сливаются в единое целое.

Анализ типа поведенческой активности показывает, что у 35% педагогов наблюдается преувеличенная потребность в деятельности, инициативность, неумение отвлечься от работы, нехватка времени для отдыха и развлечений. Это та категория педагогов, которые тратят много душевных и физических сил на борьбу за успех, они склонны к соперничеству, агрессивности, доминированию среди коллег, а также для них актуальной является потребность в признании. Вместе с тем, 63% педагогов стремятся к соревновательности, но без амбициозности и агрессивной напористости. Они деловиты, увлечены работой, целеустремлены, стремятся к высоким результатам, чувствительны, но при этом одновременно неустойчивы в поведении и проявляемом настроении в стрессовых ситуациях. Для 2% педагогов характерна рациональность. Таким образом, поведение педагогов в своем большинстве ориентировано на активную деятельность, достижение поставленных целей в короткие сроки за счет

излишней концентрации своих усилий, что иногда предполагает конкурентные взаимоотношения, соперничество и проявление доминирования.

Исследование мотивации трудовой деятельности педагогов показало, что преобладающим у сотрудников детского лагеря является мотив вознаграждения, социальный мотив и идейный мотив. Это позволяет судить о том, что вожатые/воспитатели в детском лагере работают скорее с целью получения материального вознаграждения, одобрения со стороны руководителей и коллег, чем ради самого процесса деятельности, саморазвития и собственной личностно-профессиональной самореализации. При этом заслуживает внимания тот факт, что идейный мотив у педагогов занимает значимые позиции в иерархии мотивов, однако достижение совместных с организацией целей, скорее всего не достаточно интериоризировано, а лишь декларируются с целью получения социального одобрения от руководства и последующего за ним материального вознаграждения.

Результаты статистической обработки эмпирических данных с помощью непараметрического критерия ранговой корреляции Ч. Спирмана позволили выявить обратную взаимосвязь между идейным мотивом трудовой деятельности и доверием руководителям (при $r = -0,152$, при $p = 0,05$), доверием организации (при $r = -0,243$, при $p = 0,001$). То есть, чем выше проявляется идейный мотив, тем ниже доверие руководителям и организации и наоборот. Полученные результаты свидетельствуют о том, что для педагогов не совсем понятны цели организации, они не разделяют в полной мере ее ценности, не принимают участия в решениях, не обладают в полной мере информацией об актуальных и перспективных планах развития организации. В идеальной модели с повышением показателей идейного мотива руководитель должен все больше рассматриваться персоналом, как равный, открытый друг, вовлеченный в дела организации и привлекающий сотрудников к совместному принятию решений. Однако данные исследования показывают, что чем больше педагоги привлекаются к принятию решений, вовлекаются в дела образовательной организации, рассматриваются в качестве равного коллеги, тем меньше для них становятся интересными совместное достижение высоких целей, приверженность к общим ценностям и традициям, стремление идентифицироваться с организацией. Скорее всего, это результат недостаточного времени работы педагогов в данной организации, ибо развитие идейного мотива всегда сопряжено с длительным периодом сотрудничества, снижением текучести кадров.

Также выявлена прямая зависимость между доверием организации и мотивом вознаграждения (при $r = 0,14$, при $p = 0,05$), то есть чем выше педагоги доверяют организации, тем выше у них проявляется стремление работать ради денег и других материальных благ. Это позволяет судить о том, что педагоги делают свою работу хорошо только в том случае, если уверены, что получают за нее вознаграждение, либо материальное, либо в виде других привилегий. Стоит отметить, что преобладание данного мотива трудовой деятельности свидетельствует том, что сотрудники легко и быстро покинут организацию, как только получат более выгодное предложение, выявят несправедливость в

отношении оплаты. Преобладание данного мотива позволяет судить о том, что организация рассматривается в качестве «перевалочной базы», одной из ступеней собственной карьерной лестницы, используется скорее в собственных интересах с целью удовлетворения личных потребностей.

Так как описанные выше методики являются психометрическими, то нами была применена проективная методика ЦТО М. Эткинда, которая отражает как сознательный, так и частично неосознаваемый уровень отношений человека к чему бы то ни было. По результатам методики ЦТО М. Эткинда выявлено, что доверие у 29% педагогов ассоциируется с зеленым и у 26% с желтым цветами. Это позволяет сделать вывод о том, что доверие в сознании педагогов представлено как доминантное, интровертированное понятие, обладающее низкой моральной оценкой. Оно связывается с заботой, любознательностью, проявлением поддержки и в то же время личностной незрелостью сотрудников. На бессознательном уровне у педагогов происходит постоянная борьба между доверием и недоверием другим: они с одной стороны опасаются доверять, а с другой – понимают его необходимость в процессе профессионального взаимодействия.

Выводы. Таким образом, установлено, что существование эффективной организации невозможно без доверия, являющегося одним из важнейших элементов в фундаменте межличностных отношений сотрудников, управленческих процессов и действий. Практика показывает, что деловое взаимодействие всегда требует определённости, четкости, уверенности в том, что партнёры друг друга правильно понимают и решают общие цели, оказывают друг другу помощь. Принятие грамотных решений, разработка совместных планов, программ делового сотрудничества не только с внешними партнёрами, но, прежде всего, внутри организации требуют доверия между сотрудниками, оказания взаимопомощи.

Полученные результаты диагностики педагогов образовательной организации показывают, что сотрудники детского лагеря ориентированы, прежде всего, на материальное обеспечение за счет организации. Доверие педагогов детского лагеря коллегам и самой организации скорее декларируется из-за честолюбия, стремления достичь успехов в соответствии с личными целями, а не для достижения совместных с организацией целей.

Низкая идейная мотивация и выявленное при этом высокое доверие руководителям и организации актуализирует вопрос трудовой мотивации руководителей и педагогов, их отношения к миссии организации и происходящим в ней инновационным процессам. Это позволяет судить также о том, что взаимоотношения внутри организации, ее структурных подразделений слабо ориентированы на взаимную помощь в процессе собственно профессиональной деятельности.

Кроме того, для педагогов детского лагеря категория доверия остается амбивалентной: с одной стороны – размытой и непонятной, а с другой – связывается только с заботой и поддержкой.

Список литературы

1. Кропоткин П.А. «Взаимная помощь среди животных и людей как двигатель прогресса / Предисл. А. Ю. Федорова; Вступ. ст. М. И. Гольдсмит; Прилож. Д. И. Рублёва. Изд. 2-е, доп.»: URSS, Книжный дом «ЛИБРОКОМ»; Москва; 2011
2. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия.— М.: Издво «Институт психологии РАН», 2008.
3. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
4. Шо Роберт Б. Ключи к доверию в организации: Результативность, порядочность, проявление заботы. — М.: Дело, 2000. – 272с.
5. Штомпка П. Доверие – основа общества/ Петр Штомпка: пер. с пол. Н.В. Морозовой. – М.: Логос, 2015 . – 440 с.

©Кавизина К.Н., 2017

УДК 159.9.072

Кравченко О.В.,
Уфа (Россия)

ПРАВИЛЬНО ВЫСТРОЕННАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. Статья указывает о роли общения в деловом мире, раскрывает коммуникацию как главный фактор в управлении организации, отражает особенности взаимоотношения руководителя и коллектива. Содержит рекомендации для улучшения коммуникативных навыков руководителя.

Ключевые слова: общение, коммуникативная сторона общения, коммуникативные навыки, организационная коммуникация.

WELL-CRAFTED COMMUNICATION AS A FACTOR IN SUCCESSFUL MANAGEMENT

Annotation. The article points out the role of communication in the business world, open communication as a major factor in the management of the organization makes it possible to study the relationship between the manager and the team. It contains recommendations for improving the communication skills of the manager.

Keywords: communication, communicative aspect of communication, communication skills, organizational communication.

С античных времен и до наших дней большое значение в человеческом обществе придавалось и придается искусству общения. Умение логично и четко излагать свои мысли и доносить их до слушателей является одним из важнейших коммуникативных навыков. Человек не умеет летать, так как не имеет крыльев, не может долго находиться под водой, не имея специальной аппаратуры. Имея много несовершенств и недостатков человек все-таки обладает качеством,

отличающим его от всего живого, – умением общаться. Мы разговариваем, делимся идеями, теориями, информацией, представлениями. Человек, владеющий грамотной разговорной речью, а также умеющий правильно воспринимать и оценивать поступающую информацию, может стать лидером в любой ситуации. На это, в частности, указывал А.Ф. Лосев [1, с.110], отмечая, что античная философия, да, пожалуй, и вся античная литература пронизана элементами красноречия и, во всяком случае, без них немислима. Античные философы были весьма глубокими мыслителями, но они также любили поговорить, любили красное словцо, и часто даже простую речь о простых предметах превращали в красноречие, весьма изысканное и изощренное.

Особое значение умение общаться имеет в работе руководителя. Продуктивное управление руководителя на 80% зависит от правильно выстроенной коммуникации. Грамотный руководитель просто обязан уметь конструктивно излагать свои мысли, взгляды, предложения. Управленец, понимающий и использующий в своей речи законы эффективного вербального и невербального общения, имеет большую власть в организации. Особое значение имеет способность руководителя убеждать других, которая является мощным механизмом управления персоналом.

Согласно определению, общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемых потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку стратегий взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [3, с.35]. Коммуникативная сторона общения проявляется через действия личности, сознательно ориентированные на их смысловое восприятие другими людьми [3, с.36].

В организационной коммуникации существует два вида каналов - формальный (официальный) и неформальный (неофициальный).

0. Формальные каналы установлены административно в соответствии с должностной структурой организации и связывают сотрудников, как по вертикали, так и по горизонтали. При этом, чем больше уровней управления, тем выше вероятность искажения информации, поскольку каждый такой уровень может корректировать и отфильтровывать сообщения.

2) Неформальные каналы – это те, которые не совпадают с официально установленными. Существует две основные причины, побуждающие работников использовать неформальные каналы:

- потребность членов организации в социальных контактах, которая в пределах официальных коммуникаций никогда не удовлетворяется полностью;
- низкая эффективность отдельных элементов официальной системы.

Главное преимущество системы неформальных коммуникаций – гибкость. При этом информация передается по неформальному каналу быстрее, чем по формальному, но проигрывает в достоверности. В целом необходим определенный баланс между формальными и неформальными каналами коммуникации.

Стоит отметить, что коммуникация может носить как неэффективный, так и эффективный характер. Неэффективная коммуникация в организации снижает

продуктивность ее деятельности, а также способствует появлению слухов и интриг, влечет за собой отсутствие обратной связи между руководителем и подчиненными, делает неблагоприятным социально-психологический климат в организации, дает неправильную установку при восприятии информации. Структура сообщений не соответствует содержанию, отсутствует ориентация на получателя информации, пропадает аргументация, информация воспринимается неполной и искаженной. Очевидно, что недостаточная информация приводит к неудовлетворенности трудом, повышению текучести кадров. Также неэффективная коммуникация нарушает стабильность и эффективность деятельности организации [5, с. 290].

Эффективная коммуникация всегда улучшает взаимопонимание руководителя и коллектива, партнеров. Персонал всегда удовлетворен работой и общением, если своевременно получает достаточно развернутую, правильную информацию, что помогает коллективу вовремя решать производственные задачи. Эффективная коммуникация является действенным фактором мотивации персонала.

Важнейшим фактором повышения эффективности коммуникации является развитие у руководителя коммуникативной компетентности – способности устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми. Коммуникативная компетентность предполагает умение руководителя создавать благоприятный социально-психологический климат в организации, нестереотипно воспринимать информацию и передавать ее исполнителям в достаточном количестве и с наименьшими потерями, правильно структурировать сообщения и учитывать при их передаче индивидуальные особенности партнеров по общению [4, с.113].

Для улучшения коммуникации руководителю рекомендуется придерживаться следующих правил.

1) «Политика открытых дверей» – систематизация контактов с подчиненными, установление встреч с ними для решения личных и служебных вопросов.

2) «Управление вне кабинета» – обход руководителя для ознакомления с положением дел на предприятии.

3) «Реагирование» – осведомленность работников о реакции руководителя на их работу.

4) «Оповещение» – использование руководством и персоналом общих исходных материалов и данных [4, с.144].

Прогрессивный руководитель просто обязан создавать вокруг себя уникальную психологическую ауру, должен уметь не просто доносить информацию, а выстраивать коммуникацию таким образом, чтобы коллектив не просто понимал «что нужно делать», а являлся в свою очередь зеркалом коммуникативной культуры руководителя.

Список литературы

1. Андреева И.Н. Управление кадрами. Руководство для персонала и топ-менеджмента. – Издательство: БХВ-Петербург, 2012. – 416 с.

2. Батаршев А.В., Лукьянов А.С. Психология управления персоналом: Пособие для специалистов, работающих с персоналом. – М.: Институт Психотерапии, 2005. – 615 с.
3. Лосев А.Ф. История античной эстетики. – Харьков: Фолио; М.: ООО «Издательство АСТ», 2000. – 624 с.
4. Томпсон П. Самоучитель общения. – СПб.: Питер, 2002 – 256 с.
5. Урбанович А. А. Психология управления: Учебное пособие. – Мн.:Харвест, 2002.

© Кравченко О.В., 2017

УДК 159.9.072

Мазелис В.В.,
Владивосток (Россия)

ДИАЛОГ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИКОВ

Аннотация. В работе рассмотрена профессиональная коммуникация студентов медиков в процессе профессионального образования, важность диалога в будущей деятельности медицинских работников. Поставлена проблема исследования, определены задачи. Анализ научной литературы позволил рассмотреть понятия диалога, профессиональной коммуникации, концепцию диалога М.М. Бахтина. Было конкретизировано понятие «диалогическая профессиональная коммуникация» студентов медиков.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация; диалог; студенты медики

DIALOGUE IN PROFESSIONAL COMMUNICATION MEDICAL STUDENTS

Annotation. In work professional communication of medical students in the course of professional education, importance of dialogue in future activities of health workers is considered. The research problem is delivered, tasks are determined. The analysis of scientific literature allowed to consider concepts of dialogue, professional communication, the concept of dialogue of M. M. Bakhtin. The concept "dialogical professional communication of medical students" was concretized.

Keywords: professional communication; dialogue; medical students

Введение. Важной задачей современного общества является подготовка высококвалифицированных специалистов. Жизненно значимым для человека и общества представляется результативность медицинского образования. Ещё Авиценна отмечал, что у врача есть три средства в борьбе с болезнью - слово, растение, нож. Отметим, что "слово" стоит на первом месте. Это объясняется тем, что качество медицинской помощи зависит не только от профессиональных

качеств, но прежде всего, от способности вести диалог с больным, с человеком. Результат профессиональной коммуникации - профессионализм лечения.

На основе анализа научной литературы было выявлено противоречие между значимостью профессиональной коммуникации для эффективности профессиональной деятельности медиков в лечебном учреждении и недостаточным методическим обеспечением условий её применения у студентов медиков на этапе профессионального образования в медицинском вузе. Это и определило **проблему исследования** – необходимость определения профессиональной коммуникации для студентов медиков. Для решения данной проблемы определены **задачи**: теоретический анализ научной литературы по вопросам профессиональной коммуникации, диалога для студентов медиков, а также установления важности профессиональной коммуникации студентов медиков для дальнейшей врачебной деятельности.

Теоретический анализ. Диалог в профессиональной коммуникации характеризуется учеными в качестве необходимого элемента результативности профессионального образования будущего медика (Н.С. Бурлакова, А.В. Визина, В.И. Олешкович и др.). Впервые понимание диалога получило распространение еще с античных времен, когда возник литературный жанр диалога [18]. Новый взгляд на диалог, как на процесс общения, был сформирован в начале двадцатого века, при этом, решающий вклад в понимание данного вопроса внесли М. Бубер и М.М. Бахтин. Методологическую парадигму постижения человека и мира на основе концепции диалога разработал М.М. Бахтин. Понятие диалога по М.М. Бахтину, является ключевым, так как вне общения личность не существует. Кроме того, М.М. Бахтин считает, что подлинная жизнь личности совершается в точке несовпадения человека с самим собой, которое невозможно подсмотреть, определить и предсказать помимо его воли, «заочно» [1]. Но критикуя «заочную» правду, М.М. Бахтин «принимает» диалог. Анализ научных подходов к диалогу выявил, что только в диалоге личность раскрывается как свободная и открытая миру (М. Бубер, В.С. Библер, Т.А. Флоренская и др.), что позволило сделать выводы о принципиальной важности психологического диалога у студентов медиков. Сложность при построении психологического диалога у студентов медиков состоит в том, что они, как будущие врачи, сталкиваются с трудностями при установлении профессиональных контактов, не зная и не владея коммуникативными способностями, что свидетельствует о неготовности к диалогу в профессиональной коммуникации.

Результаты многих психологических исследований, свидетельствуют о ключевой роли профессиональной коммуникации в развитии профессионализма (А.П. Василькова, Л.Г. Дмитриева, И.Н. Гурвич, Т.В. Константинова, О.О. Лямова, В.А. Ташлыков, Л.А. Цветкова и др.) [2, 3, 5]. Л.М. Митина определила профессиональное развитие как активное преобразование внутреннего мира, приводящее к новому способу профессиональной деятельности [4]. Исследования В.С. Чернявской выявили целостное представление взаимосвязи процессов развития коммуникации и профессионализма в контексте психологической науки [6]. Диалог в профессиональной коммуникации характеризуется учеными как необходимый компонент результативности

профессионального образования будущего медика (Н.С. Бурлакова, А.В. Визина, В.И. Олешкович и др.). Кроме того диалог (от греческого dialogos – беседа) рассматривается попросту как обмен репликами в процессе коммуникации между собеседниками, специфическая форма межличностного общения для достижения своих целей.

Выводы исследования. Проведенный анализ научной литературы свидетельствует о различиях в определении понятий «диалог» и «профессиональная коммуникация». На наш взгляд, под профессиональной коммуникацией надо понимать новообразование, характеристику процесса профессионального общения студентов медиков, как равноправное взаимодействие, которое ведет к диалогу.

Основной задачей профессиональной коммуникации является плодотворное сотрудничество, когда возникает стремление к взаимодействию, обеспечивающее необходимые условия эффективного решения профессиональных задач.

Список литературы

1. Бахтин, М.М. Человек в мире слова [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – 140 с.

2. Дмитриева, Л.Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию: дис...докт. псих.наук: 19.00.07 / Дмитриева Людмила Геннадьевна: – Самара, 2011: – 473 с.

3. Константинова, Т.В. Особенности коммуникативных установок во взаимодействии врача с больными: дис.... канд. псих. наук: 19.00.05 / Константинова Татьяна Вячеславовна. - Самара, 2006. - 142 с.

4. Митина, Л.М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения [Текст] / Л.М. Митина. – М: Вестник образования России, 2005. - №7. - С. 48-58.

5. Цветкова, Л.А. Коммуникативная компетентность врачей-педиатров: дис... канд. псих. наук: 19.00.05 / Цветкова Лариса Александровна. – СПб, 1994. – 168 с.

6. Чернявская В.С. Развитие представлений об отношениях личности в профессиональной коммуникации у будущих врачей / В.С. Чернявская, В.В. Мазелис // Матер. I межд. научн.практ. конф. «Психология отнош. в постнеклас. парадигме».- Белово – Велико-Тырново - Кемерово, 2013.- С. 132- 135.

© Мазелис В.В., 2017

УДК 159.99

Осколков И.А.,
Уфа (Россия)

КУЛЬТУРА ОДЕЖДЫ КАК ФОРМА ДИАЛОГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема диалогового взаимодействия, на развитие которого влияет социально-психологический

феномен культуры одежды. Компоненты такого внутрикультурного диалога: поочерёдная активность коммуникатора и реципиента, воспроизведение системы знаков и разработка новой общей системы.

Ключевые слова: диалог, культура, общение, коммуникация, взаимодействие, взаимовлияние, идентичность.

CULTURE CLOTHING AS A FORM OF INTERACTION DIALOG BOX

Annotation. The article considers the problem of dialogue interaction, the development of which is affected by the socio-psychological phenomenon of the culture of clothing. The components of such intra cultural dialogue are alternating activity of the communicator and the recipient, the reproduction of the system of signs and the development of a new common system.

Keywords: dialogue, culture, communication, interaction and mutual identity.

Тема диалога в современных социокультурных условиях обнаруживает особое значение. Мир современности обладает тенденцией ко всё большей глобализации, в связи с этим, постоянно возрастает количество процессов, препятствующих ей. Это, в свою очередь, не может не констатировать факт, что человечество с трудом постигает формат жизни в согласии и пока научилось поддерживать лишь режим диалога.

Поэтому, возникает надобность изучить истоки понятия «диалог», его формулировки в области философских наук, которые сформировали достаточно серьёзный базис в понимании этого феномена.

Проблемой диалога, диалогичного мышления в области философского знания занимались представители различных школ, такие как Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, Л. Н. Гумилев, К. Леви-Строс, Н. С. Трубецкой, которые рассматривают диалог в ракурсе культуры. Сегодня данный вопрос наиболее актуален, в связи с тем, что диалог в русле гуманитарных наук, культуры в целом, способствует раздвижению границ общения между различными народами, государствами и странами. По данной причине возрастает надобность более лучшего освоения культуры во всех её проявлениях, которая способствует формированию самоидентификации [2].

Для того чтобы рассмотреть диалоговое взаимодействие посредством культуры одежды, необходимо уточнить понятия «культура», «общение», «диалог», «коммуникация», «взаимодействие», «взаимовлияние». Понятие «культура» весьма многогранное, поэтому в литературе представлено огромном количество разнообразных смысловых наполнений, дающихся понятию культуры, подходов к её изучению. В. С. Библер представляет культуру как форму единовременного бытия и общения людей в прошлом, настоящем и будущем. Исходя из этого, культура есть общение. Анализ этой категории представлен в работах М. М. Бахтина, К. Ясперса, М. С. Кагана и др. В частности М. М. Бахтин в своих трудах формулирует культуру как форму взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам. Такое

взаимодействие может иметь место, когда наличествуют две или несколько культур, а культурная идентичность есть форма её бытия во взаимодействии с иной культурой. Исходя из этого, культура определяется как способ самодетерминации личности. К. Ясперс рассматривает общение в качестве отношений, возникающих «среди индивидов, связанных друг с другом, но которым необходимо сохранять собственные различия, данные индивиды следуют навстречу друг к другу из обособленности, зная об этой обособленности лишь потому, что вступают во взаимодействие» [3, с. 89]. Понятия «коммуникация» и «общение» различаются по значению. Общение включает в себя единство практического, материального и духовного, информационного характера, когда как коммуникация представляет собой сугубо информационный процесс, единоплавленный, от коммуникатора к реципиенту, отношение коммуникатора - субъекта к реципиенту как к объекту. В процессе общения участники ищут общее друг с другом, некие точки соприкосновения, таким образом в ходе данного процесса противоборство мнений трансформируется в диалог. В результате происходит трансформация коммуникации в «субъект субъектные» отношения.

Культура по своей сути диалогична. Человечество с момента своего зарождения существует в рамках диалога. В. М. Межуев отмечает, что диалог возможен между людьми, которые находятся на одном уровне цивилизационного развития и связаны, кроме всего, некоей системой ценностей [1]. Культура одежды обеспечивает общение индивидов как личностей, поэтому здесь важно признание самооценности всех сторон, участвующих в диалоге. В диалоге каждая личность реализует себя как отдельная, самобытная, детерминирующая своё естество посредством культуры одежды. Возможность диалога можно отметить только тогда, когда субъект начинает осознавать и выделять свою индивидуальность, свою самоидентификацию через связь с другими, через свою обусловленность другими.

Таким образом, для того чтобы состояться как участник диалога, человек должен интериоризировать образ своего окружения, идентифицировав себя с ним. То есть, в данном случае, впитать культуру одежды. А взаимодействие внутри культуры всегда диалогично. Компоненты такого внутрикультурного диалога: поочерёдная активность коммуникатора и реципиента, воспроизведение системы знаков и разработка общей системы. Данный процесс происходит поэтапно: вначале происходит односторонняя передача знаков отправителя, которые запоминаются воспринимающим, затем происходит овладение переданной системой и развитие навыка её свободного использования, уяснение механизмов и правил её существования и воспроизведение по этим принципам собственных новых систем.

Список литературы

1. Межуев В. М. Диалог между цивилизациями как философская проблема [Текст] В.М. Межуев // МГУКИ.- 2004. – С. 15-19

2. Уразметов Т. З. Культура, история, диалог: соотношение понятий [Текст] Т.З. Уразметова // Проблемы теории и истории культуры: исследования и материалы. — Оренбург, 2005. — С. 28-37
3. Ясперс К. Современная буржуазная философия. М., 1978. -256 с.

© Осколков И.А., 2017

УДК 159.9.923.2

Пашукова Т. И.,
Москва (Россия)

КОГНИТИВНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ВОССТАНОВЛЕНИЯ РЕЧИ И ОБЩЕНИЯ У ЛИЦ, СТРАДАЮЩИХ ЛОГОНЕВРОЗОМ В ФОРМЕ ЗАИКАНИЯ*

*Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 10626 /15

Аннотация. В статье рассматриваются когнитивные и личностные особенности людей, страдающих логоневрозом в форме заикания. Приводятся результаты исследования ригидности мышления у заикающихся и его зависимости от установки. Показывается соотношение особенностей мышления и эгоцентрической сфокусированности заикающихся на себе и обсуждается их роль в восстановлении речи и общения в процессе семейной групповой логопсихотерапии.

Ключевые слова: чувствительность к установке, ригидность мышления, когнитивные процессы, эгоцентризм, сфокусированность на себе, логоневроз, общение, семейная групповая логопсихотерапия.

COGNITIVE AND PERSONALITY FACTORS OF REHABILITATION OF SPEECH AND COMMUNICATION IN PERSONS SUFFERING FROM LOGONEUROSIS IN THE FORM OF STUTTERING*

*This project was supported by the RHSF grant № 10626/15

Annotation. The article deals with cognitive and personality characteristics of persons suffering from logoneurosis in the form of stuttering. The results of the research of rigidity of thinking and its dependency from set in stutterers are presented. The relation between the features of thinking and egocentric self-focus in stutterers is shown; and their role is discussed in rehabilitation of speech and communication in the process of family group logopsychotherapy.

Keywords: sensitivity to set, rigidity of thinking, cognitive processes, egocentrism, self-focusing, logoneurosis, communication, family group logopsychotherapy.

Проблема заикания с психологической точки зрения имеет много аспектов, которые важно учитывать в ходе восстановления речевого общения и проведения программы реабилитационной работы. Поскольку у многих лиц, страдающих заиканием, формируется логоневроз, то помимо сложностей

говoreния и трудностей общения с другими людьми, у них развиваются определенные состояния личности сопряженные со свойствами когнитивных процессов. Нежелательные эго-состояния в процессе восстановления речи нуждаются в психологической коррекции. При этом следует учитывать индивидуальные особенности когнитивных процессов, которые связаны с выработкой установок, влияющих на динамику восстановления речи. Конечно, многое может зависеть от возраста, в котором формировался логоневроз в форме заикания, от социальной ситуации развития, от условий жизнедеятельности, от характера общения и др. [7].

Учитывая вышеизложенное, усилия организаторов и участников методики семейной групповой логопсихотерапии направляются не только на восстановление речи и коррекцию установок к речевому общению, но и на нормализацию эго-состояний заикающихся, их отношений к другим людям и к самому процессу общения. Благодаря системному подходу к организации восстановления речи у заикающихся и реабилитации их личности данная методика, которая восходит к работам К.М. Дубровского и Ю.Б. Некрасовой, показывает высокую эффективность [7, с. 17].

В ходе исследовательской деятельности, осуществляемой коллективом сотрудников группы «Общение и реабилитация личности» Психологического института РАО, удастся совершенствовать методику в целом и отдельные ее этапы, в частности. За многие годы работы этим коллективом проведен большой комплекс исследований, позволяющий понимать специфику психических процессов и состояний личности заикающихся, учитывать динамику восстановления их речи и особенности реабилитации. Благодаря усилиям Н.Л. Карповой и ее коллег организована работа групп семейной логопсихотерапии в ряде городов: Москве, Рязани, Самаре, Саратове, Таганроге и других. В настоящее время восстановление речи проводится не только у взрослых, но и у детей, а кроме того, накоплен опыт проведения смешанных по возрастному составу групп.

Хотя многие закономерности динамики восстановления речи и реабилитации личности уже известны и учитываются в процессе семейной групповой логопсихотерапии, большой спектр вопросов, которые касаются роли когнитивных процессов, индивидуально-психологических особенностей и свойств личности, еще требует ответа и специальных исследований [7].

Одной из актуальных для данного исследовательского периода является проблема влияния установки и соответствующих ей свойств мышления и воображения на динамику изменения речи у лиц с разным уровнем эгоцентризма. Для изучения этой проблемы нужно выяснить соотношение степени эгоцентризма как свойства и состояния личности с чувствительностью и фиксированностью установки у заикающихся. Именно это соотношение может отражаться на речи и влиять на ее динамику и эффективность межличностного и делового общения.

Согласно Г. Олпорту, установку или аттитюд следует понимать как состояние мысленной и нервной готовности индивида. Установка возникает у человека на основе опыта и оказывает направляющее и стимулирующее влияние

на так называемые ответы по отношению ко всем объектам и ситуациям, с которыми он связан [цит. по 1, с. 15]. Общепринятого понятия аттитюда или социально-психологической установки в настоящее время нет. Однако, как отмечают О.А. Гулевич и И.К. Безменова, несмотря на то, что не существует единого мнения об адекватности определения установки или аттитюда, имеющееся понятие указывает на две важные его характеристики, а именно на то, что: а) под аттитюдом подразумевают внутреннее состояние, которое является реакцией на стимульные события и которое вызывает некоторый тип поведения и б) определение указывает на то, что аттитюды являются результатом научения [там же, с. 15–16].

Анализ литературы, посвященной проблемам установки и отношений, дает основание предположить, что восстановление нормального речевого общения у лиц с логоневрозом сопровождается гетерохронностью проявления когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов установки.

Когнитивный компонент установки включает в себя понимание важности речевого общения и готовность к его восстановлению, готовность усваивать образцы правильной и красивой речи, настрой на реализацию лозунга семейной групповой логопсихотерапии, который звучит так: «Каждый заикающийся может и обязан стать оратором» и др. [7, с. 235–236].

Эмоциональный компонент, вероятно всего, следует определять у заикающихся по эмоциональной и личностной сонастроенности. Сонастроенность, в первую очередь, происходит с руководителями и ведущими группы специалистами, которые вселяют уверенность, учат произношению, проводят тренинги по развитию речевых способностей и межличностному общению, осуществляют коррекционную работу психотерапевтического типа. Все это в целом позволяет изменить отношение к себе и к другим людям и улучшить у бывших заикающихся общение с разными людьми.

Поведенческий компонент может иметь свои эмпирические референты. Их можно выявить во время активной групповой работы заикающихся по совершенствованию речи в готовности повторять за логопсихотерапевтом слова и фразы, правильно их выговаривать, моделировать темп речи и др.

Показателями эффективности речевого общения на завершающем этапе восстановления речи являются: устойчивость установки говорить по правилам методики семейной групповой логопсихотерапии; умение преодолевать коммуникативные барьеры; использование обратной связи.

Когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты установки по-разному проявляются в ситуациях межличностного и внутригруппового общения. Свои особенности они имеют и в условиях публичного выступления. Неустойчивость установки может приводить к рецидивам заикания, если нужно вести разговор вне психотерапевтической группы. Так, например, обнаружено, что известные речевые сбои у лиц прошедших восстановительные этапы семейной групповой логопсихотерапии происходят не в любых условиях. Они наблюдаются в значимых ситуациях и в ситуациях характеризующихся высокой степенью неопределенности. Такие ситуации могут сопровождаться состояниями стресса или паническими настроениями. Но сбои в темпе речи в

этих случаях происходят далеко не у всех бывших заикающихся. Вероятно, установка говорить определенным образом, в определенном темпе, проговаривая все звуки, связана с рядом индивидуальных психических особенностей и эго-состояний.

Анализ видеоматериалов, отражающий последовательность этапов восстановления речи заикающихся в московских группах методом семейной групповой логопсихотерапии, позволяет выделить ряд показателей поведенческого аспекта установки. Это показатели мимико-речевой готовности, готовности позы участника группы к произношению фраз и др. При высоких уровнях эгоцентрической сфокусированности личности эта готовность проявляется далеко не в любых ситуациях общения, а только в тех, которым придается особое значение.

Проблема соотношения компонентов установки с таким эго-состоянием личности как эгоцентризм и индивидуально-психологическими особенностями ее когнитивных процессов требует проведения специального эмпирического исследования. Гипотеза о связи эгоцентризма и свойств когнитивных процессов возникла у нас не случайно. При изучении величины и уровня эгоцентризма у студенческой молодежи с нормальной речью мы выявили, что высокие показатели эгоцентрической фиксации личности на себе часто связаны с такими свойствами мышления при решении задач, как чувствительность к установке, ее фиксированность и ригидность [3, с. 205–210; 5; 7]. Наблюдая за эго-состоянием лиц с логоневрозом в форме заикания в разных ситуациях их общения, мы предположили, что уровень эгоцентризма и степень чувствительности и фиксированности установки у них могут оказаться высокими. Предположение о повышенных величинах эгоцентризма у заикающихся оправдалось в ходе ряда исследований [6]. Мы изучали у заикающихся ряд феноменов эгоцентризма: эгоцентрическую речь, эгоизм в письменной и устной речи, проявление эгоцентризма в межличностном общении, эгоцентрическую сфокусированность личности на себе. Отметим, что феномен «Сфокусированность на себе» выделил Д. Элкин, изучавший подростковый эгоцентризм [8]. Он характеризуется как сосредоточенность внимания человека на своих чувствах, мыслях или состоянии и может иметь место и у взрослых [3; 9; 10].

Общение, которое сопровождается чувством неудовлетворения из-за проблем речи, как правило, характеризуется эгоцентризмом. Диалогическое общение, требующее глубокого уровня взаимопонимания, в этом случае оказывается проблематичным, а иногда и невозможным.

В группах «Москва-2014» и «Москва-2015» мы изучали динамику эгоцентризма с помощью проективного теста эгоцентрических ассоциаций. Первое тестирование величины и уровня эгоцентризма в форме сфокусированности личности на себе в этих группах проводилось вначале третьего этапа активной работы по восстановлению речи, а второе – в конце четвертого, т. е. на контрольно-поддерживающем этапе. Снижение величин показателей эгоцентрической сфокусированности личности у заикающихся в двух группах обнаружено у 8 человек из 15, т. е. у 53,3%. Но у 6 человек эгоцентризм несколько увеличился, что составило 40% исследуемых, а у одного

человека изменений не было. Среднеарифметическая величина снижения эгоцентризма для 15 человек оказалась равной 2,2. Разброс снижения варьировался от 1 до 18 единиц по тесту. Таким образом, у большинства заикающихся наблюдалось снижение величин показателей эгоцентризма в процессе восстановления речи и реабилитации личности по методике семейной групповой логопсихотерапии. А большой разброс величин указывает на роль индивидуально-психологических факторов динамики эгоцентризма как состояния и свойства личности.

Преодоление эгоцентризма может происходить у бывших заикающихся, вероятно, и позже, по завершении контрольно-поддерживающего этапа, как это имеет место у взрослых людей с нормальной речью после социально-психологических тренингов [4, с. 125]. У тех, кто ранее испытывал сложности речевого общения, повышенная сфокусированность на себе соотносится с процессами рефлексии и ретрофлексии, о которых можно судить по содержанию ответов в тесте эгоцентрических ассоциаций. Но сама способность связно и красиво говорить и перестройка системы отношений являются основой преодоления эгоцентризма и улучшения разных видов общения [2; 6]. Именно это улучшение мы наблюдали на встречах выпускников групп семейной логопсихотерапии прошлых лет.

Наблюдения за характером общения, динамикой восстановления речи и реабилитации личности заикающихся позволяют поставить вопрос, который можно сформулировать следующим образом. Если эгоцентризм представляет собой не только свойство, но и состояние личности, то не является ли это состояние сопряженным с ригидностью мышления?

Для проверки предположения нами было проведено экспериментальное исследование о влиянии установочного способа решения арифметических задач на мышление заикающихся. Для этого им давались задачи на переливание воды с помощью сосудов по методике Лачинзов, которые позволяют выявить когнитивную чувствительность и фиксированность установки, а также ригидность мышления [11]. Целью нашего эксперимента было выявление чувствительности испытуемых к установке, выяснение особенностей ее фиксации и наличия гибкости или ригидности мышления.

Испытуемым предъявляли десять арифметических задач, условия которых экспериментатор последовательно записывал. В соответствии с экспериментальной процедурой первые пять задач были направлены на выработку установки, как готовности действовать определенным способом, т. е. вычитанием от большего объема меньших для получения нужного числа. Другие задачи имели иной способ решения или два способа и были необходимы для выяснения степени фиксированности установки и выявления ригидности или гибкости мышления.

Ригидность мышления проявляется в эксперименте как зависимость направлений поисков решения задач испытуемым от выработанной установки решать их определенным способом. В нашем эксперименте – от большего числа вычитать меньшие. Если условия задачи предполагают другой способ решения, а испытуемый применяет выработанный способ поиска ответа, то в одних задачах

он оказывается неэффективным, а в других – невозможным. Исследование зависимости мышления от установки мы провели в двух группах семейной логопсихотерапии, чтобы иметь выборку, на основе результатов которой можно было бы сделать определенные суждения. Дети моложе 9 лет в данном исследовании не участвовали.

У доминирующего большинства заикающихся была обнаружена высокая чувствительность к установке и сильная ее фиксированность, что чаще всего ведет к ригидности мышления. Действительно, у 14 из 18 испытуемых обнаружена ригидность мыслительных процессов, что составляет 77,8 % и позволяет считать ригидность типичным явлением у лиц с логоневрозом.

Зависимость мышления от установки оказалась следующей. У 17 из 18 членов групп выявилась высокая чувствительность к установке, у 16 – сильная степень ее фиксированности. Кроме того, для подтверждения показателей ригидности когнитивных процессов мы использовали известный в психологии опыт определенной последовательности показа всех пальцев на левой и на правой руке и на обеих руках сразу. Когда установка оказывается выработанной, при демонстрации пальцев одновременно двух рук спрашивают: «Сколько пальцев на десяти руках?». Все наши испытуемые ответили неверно, называя цифру «Сто». В данном опыте ригидность была обнаружена у всех 18 исследуемых.

Помимо наших двух методов Е.С. Семенюкова для выявления динамики ригидности предлагала испытуемым одной из московских групп тест Н.Д. Левитова. Выборка у нее была меньше нашей, результаты оказались очень неоднозначными и статистически незначимыми: у кого-то ригидность уменьшалась, а у кого-то – нет. Объяснение следует искать не только в малочисленности выборки и в возрастных различиях испытуемых. Тест Н.Д. Левитова касается ригидности как общего свойства личности и не имеет достаточной надежности, в отличие от экспериментальных процедур, проведенных нами. К сожалению, повторение эксперимента для определения ригидности по нашей методике возможно только после значительного времени. У нас была только одна уникальная возможность через год протестировать участницу группы семейной логопсихотерапии, имевшую положительную динамику восстановления речи и речевого общения. Во время первого исследования у нее наблюдалась ригидность мышления, а через год, вместе с уходом логоневроза, были установлены высокая чувствительность и фиксированность установки и гибкость мышления. По нашему мнению, это свидетельствует о восстановлении когнитивной сферы и о выходе ее из эгоцентрического состояния. Наблюдения показали также ее способность приспособлять свое общение к новым людям и к новой обстановке. Но считать, что по мере восстановления речи ригидность заменяется гибкостью или лабильностью на основании отдельного случая нельзя, учитывая еще и подростковый возраст испытуемой.

Возвращаясь к проблеме заикания и характеризуя эгоцентризм у лиц страдающих логоневрозом, следует сделать вывод о не случайном обнаружении ригидности их мышления. Поэтому в процессе семейной групповой

логопсихотерапии нужно учитывать особенности коммуникативно-когнитивных структур и состояние эго-системы в целом.

Список литературы

1. Безменова И.К., Гулевич О.А. Аттитюды и их взаимосвязь с поведением. Реферативный обзор. – М.: РПО. 1999. – 144 с.
2. Карпова Н.Л., Пашукова Т.И., Терешкова Е.Б. Речевые и личностные изменения в процессе социореабилитации / Н.Л. Карпова, Т.И. Пашукова, Е.Б. Терешкова //Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. Сборник научных статей. – М.: Издательство «Перо», 2016. – С. 54–67.
3. Пашукова Т.И. Эгоцентризм: феноменология, механизмы формирования и коррекции. – Кировоград: Центральное-Украинское издательство, 2001. – 397 с.
4. Пашукова Т.И. Социально-психологический тренинг в подготовке учителей и школьных психологов /Т.И. Пашукова //Психология общения: тренинг человечности: Тезисы международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения Л.А. Петровской (Москва, 15 – 17 ноября 2007). – М.: Смысл, 2007 – С. 124–126.
5. Пашукова Т.И. Сфокусированность личности на себе и особенности мышления как коммуникативно-когнитивное образование психики /Т.И. Пашукова // Познание и общение: Теория, эксперимент, практика /Под ред. В.А.Барабанщикова и Е.С.Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 58 – 65.
6. Пашукова Т.И. Сфокусированность заикающихся на себе и ее снижение в процессе семейной групповой логопсихотерапии /Т.И. Пашукова // Психология диалога и мир человека: сборник научных трудов / Под ред. Л.Г. Дмитриевой, Г.В. Дьяконова. В 2-х т. Т. 1. – Уфа: Изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2015. – С. 151 – 159.
7. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания /Под ред. Н.Л. Карповой. – М.; СПб.: Нестор-История, 2011. – 328 с.
8. Elkind D. Egocentrism redux / D. Elkind //Developmental Review. – 1985, № 5. – P. 218–226.
9. Fransen M.L, Fennis B. M., Pruyn c Ad. Th., Vohs K. D. When fit fosters favoring: The role of private self-focus // Journal of Experimental Social Psychology. – 2011, № 47. – P. 202-207.
10. Greene K., Hale J.L., Rubin D.L., Walters L.H. The utility of understanding adolescent egocentrism in designing health promotion messages //Health communication. – 1996. – Vol. 8. –No 2. –P. 131 – 152.
11. Luchins A.S., Luchins E.H. Rigidity of behavior. A variational approach to the effect of Einstellung. – Eugen (Oregon): Univ. of Oregon books, 1959. – 623 p.

© Пашукова Т.И., 2017

ОСОБЕННОСТИ И СОДЕРЖАНИЕ ДИАЛОГА МЕЖДУ ВЕРБУЕМЫМИ И АДЕПТАМИ ДЕСТРУКТИВНЫХ КУЛЬТОВ

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности диалога между адептами и вербуемыми в деструктивные культы в зависимости от метода контроля сознания и стадии индоктринации.

Ключевые слова: деструктивный культ, диалог, секта, индоктринация.

FEATURES AND CONTENT OF DIALOGUE BETWEEN RECRUIT AND ADHERENTS OF DESTRUCTIVE CULTS

Annotation. In this article features of dialogue between adherents of destructive cults and recruit depending on mind control methods and stage of indoctrination are considered.

Keywords: dialogue, destructive cult, indoctrination.

Большое количество взаимодействий в группе осуществляется посредством диалога между ее членами. При помощи диалога существует возможность обмениваться информацией, решить спорные вопросы, направить разговор в нужное русло и т.п. Однако, существуют группы, которые используют возможности диалога для своих целей, порой причиняя вред второй стороне. На наш взгляд деструктивные культы являются группами из данной категории. Человек, вступая во взаимодействие с деструктивным культом, может не подозревать каким опасным для него окажется этот вид отношений. Мы полагаем, что имеются особенности в реализации диалога в зависимости от стадии вербовки и при использовании тех или иных методов контроля сознания, применяемых в деструктивных культах.

Деструктивные культы — это такие группы и организации, которые используют крайние и неэтичные техники манипулирования для вербовки и удержания своих членов, имеют тенденцию или прямо осуществляют тотальный контроль мыслей, чувств и поведения своих приверженцев с целью удовлетворения интересов лидеров и самодовлеющей группы [1].

Проблеме деструктивных культов посвящено много исследований на западе и в России. За годы наблюдений были описаны методы вербовки, удержания и контроля членов культа, выявлена вредность для психического и физического здоровья адептов деструктивных групп, разработаны методики психологической помощи пострадавшим от культового насилия.

Сегодня многие люди самонадеянно полагают, что они слишком умны или хитры для попадания в культы. В действительности такие люди недооценивают

возможности профессиональных вербовщиков и методы воздействия, осуществляемые посредством обычного диалога.

В книге «Технология изменения сознания в деструктивных культах» [3, С.19-22] описаны особенности вербовки, применяемой куклами. Для успешного вовлечения очень важен личный контакт вербовщика и вербуемого. Поэтому основная задача вербовщика заключается в том, чтобы собрать как можно больше информации о вербуемом. Располагая информацией, вербовщик может манипулировать собеседником, направляя разговор в нужное для него русло. Чтобы не вызывать споров и негативного отношения со стороны вербуемого он может хитро уклоняться от неудобных вопросов и обходить вниманием противоречивые моменты.

Согласно Т. Лири вербовщики активно используют "модель четырех типов личности", согласно которой все люди делятся на четыре типа: мыслители, чувствующие, деятельные и верующие [там же].

Мыслители — это люди, которые решают жизненные проблемы, руководствуясь разумом. При вербовке мыслителя вербовщики используют интеллектуальный подход. С диалогической точки зрения речь вербовщиков приобретает рассудительный характер с акцентированием внимания на умственных способностях и знаниях собеседника. Они могут апеллировать к авторитету известных ученых, с близкими к учению взглядами, приглашать к совместному философствованию над важными вопросами и т.п.

Чувствующие — это люди, которые в решении жизненных проблем руководствуются преимущественно эмоциями. Для вербовки данной группы вербовщики ведут диалог, ориентированный на эмоции собеседника. В общении вербовщик употребляет слова, связанные с приятными и эмоционально значимыми для собеседника моментами из жизни. Это может быть уважение к старшим, чтимое адептами, взаимопонимание или соблюдение важных для вербуемого человека семейных ценностей, которые практикуются в группе и т.п.

Деятельные — это "люди действия". Они склонны принимать вызов и действовать, любят ставить перед собой цели и добиваться реальных результатов. Взаимодействуя с этим типом людей, вербовщики присоединяются к стремлениям человека, демонстрируют готовность немедленно действовать в направлении их реализации. Они могут рассказывать какую активность реализует группа при решении значимых для вербуемого вопросов.

Верующие — это люди, ищущие духовный смысл жизни и стремящиеся постичь Бога. Они сами рассказывают вербовщикам о личном духовном опыте. Строя взаимодействие с такими людьми, вербовщики демонстрируют духовность, с удовольствием говорят о Боге, делятся личным духовным опытом, приглашают к совместным молитвам.

Среди разработанных моделей контроля сознания мы выделим несколько наиболее распространенных.

Модель 8-ми критериев Р.Дж.Лифтона [5, С.498-521], присущих группам, практикующим контроль сознания: 1) Средовой контроль, 2) Мистическое манипулирование, 3) Требование чистоты, 4) Культ исповеди, 5) Священная

наука, 6) Передергивание языка, 7) Доктрина выше личности, 8) Разделение существования.

Шесть условий реформирования мышления М. Сингер:

1) установление контроля над временем; 2) создание у новичка ощущения бессилия, страха и зависимости; 3) манипулирование поощрениями, наказаниями и переживаниями новичка с целью подавить прежнее социальное поведение и социальные установки новичка; 4) манипулирование поощрениями, наказаниями и переживаниями с целью достижения необходимого лидерам поведения и установок; 5) создание жестко контролируемой системы с замкнутой на себе логической системой; 6) содержание новичков в неведении относительно контроля их сознания и изменения последнего [2, С.13-14].

По нашему мнению, наиболее полной моделью контроля сознания является ВІТЕ модель Стивена Хассена. Основываясь на модели когнитивного диссонанса Л. Фестингера, он выделил 4 основных компонента: 1) контроль поведения, 2) контроль эмоций, 3) контроль информации, 4) контроль мышления [6, С.33-41].

Контроль поведения заключается в регулировании культом деятельности, круга общения и свободного времени адепта. Диалоги направлены на лишение человека самостоятельности, индивидуальности, независимости, осуществляются призывы подражать группе, не выделяться. Имеет место высокая интенсивность взаимодействий между членами, чтобы лишить вербуемого времени на размышления, ведутся беседы о важности соблюдения ритуалов и традиций группы. В свободное время разговоры преимущественно о культе для того, чтобы вытеснить из сознания не связанные с группой дела и отношения. В некоторых культах практикуется система наставничества. В таких группах большую часть времени адепт взаимодействует со старшим членом группы, который наставляет его в повседневных делах, контролирует поведение, применяет санкции в случае несоответствия идеалу группы.

Для того чтобы привлечь нового члена культи должны скрывать неудобную информацию, следовательно, использовать ложь и умолчание с самого начала вербовки. Для удержания адептов в неведении относительно их состояния и контроля сознания, осуществляемого в культе, вербовщикам приходится лгать и далее. В некоторых культах практикуют слежку и доносительство, следовательно, во взаимоотношениях членов присутствует подозрительность и недоверие. В отдельных случаях применяется шантаж при манипулировании личной информацией адептов.

Наиболее существенные изменения происходят в мышлении. С целью контроля сознания, культи стремятся регулировать ход мыслей адепта. Для большинства культов характерно черно-белое восприятие. Своя группа имеет положительный образ, а все что к ней не относится — отрицательный. Культи наделяют себя исключительностью, следовательно, в речи лидера и адептов присутствует только положительная информация о культе, разговоры о других группах носят резко негативную окраску. Подобный характер диалогов формирует у адептов чувство избранности, превосходства над другими и ощущение сопричастности к великому делу.

Культы активно используют упрощенный язык с обилием специальных культовых слов сложных для понимания «непосвященным». Их цель упростить сложные переживания до уровня более простых выражений, не требующих больших умственных усилий. По этой причине коммуникация неофита с адептами в первое время затруднена, длительность взаимодействий небольшая. Спустя некоторое время неофит усваивает культовый язык, его речь становится похожей на речь адептов. Таким образом, преодолевается первоначальный коммуникативный барьер, как следствие, возрастает взаимопонимание между адептами, увеличивается длительность взаимодействий с группой.

Во многих деструктивных культах с целью остановки внутреннего диалога, твердящего: «Будь осторожен!», «Задумайся!», «Убегай!» применяются «мыслетормозящие» методики, препятствующие проверке реальности. Среди них выделяют: 1) отрицание, 2) монотонное говорение, 3) медитацию, 4) моление, 5) говорение на языках, 6) пение или гудение.

Попадая в сложные ситуации, требующие принятия решения, мы ведем внутренний диалог или монолог, посредством рассуждений контролируем поведение, согласовываем его с усвоенными нормами.

С применением методик остановки внутреннего диалога в адепте замолкает внутренний контролер, человек перестает оценивать свои действия и состояние, окружающих и их поступки, а также адекватно воспринимать опасность. Как только у него появляется отрицательная мысль, запускается механизм остановки рассуждений. Культист становится не способным критически анализировать ситуацию и группу. В таком состоянии информация воспринимается и усваивается некритически.

Адепты могут поддерживать и мотивировать друг друга при использовании методов остановки внутреннего диалога, и наоборот проявлять агрессию и негативизм к членам группы, отказывающимся их практиковать.

Культы добиваются контроля над эмоциями, поддерживая эмоциональный дисбаланс у адептов. Как правило, этот процесс начинается еще на стадии вербовки, когда культисты стремятся привлечь к себе человека на эмоциональном уровне. В этот период диалоги с вербуемыми характеризует повешенное внимание, одобрение, похвала, любовь и забота. Между собой адепты общаются в той же манере. Данная техника получила название «бомбардировка любовью».

С присоединением к группе у человека формируют чувство страха и вины. Диалоги адептов с неофитом направлены на запугивание последнего. Культы формируют страх перед внешним миром и перед выходом из группы, рассказывая об ужасных последствиях для тех, кто не входит в группу, и тех, кто захочет ее покинуть. При формировании чувства вины множество диалогов ведется с применением обвинений и порицаний в адрес неофита.

Эдгар Шайн описал процесс контроля сознания, используя модель трансформации мышления, предложенную Куртом Левином [6, С.41-43]. Она включает 3 стадии: 1) размораживание — процесс разрушения личности, 2) изменение — процесс идеологической обработки, 3) замораживание — процесс укрепления новой личности.

Для *размораживания* применяют такие техники, как управляемые медитации, групповые инсайты, персональные исповеди, сеансы групповых молитв, танцевальные техники, ритмичная музыка и даже хоровое пение. Затем психически и физически ослабевшим людям начинают внушать чувство вины и греховности, рассказывать об их порочности и обвинять в слабости. Некоторые группы используют публичное унижение.

Замена состоит в навязывании человеку новой личности, обладающей новым набором поведенческих схем, мыслей и эмоциональных реакций. Формирование новой личности происходит не только во время тренингов, семинаров, исполнения ритуалов, которые служат формальной индоктринации, но и в процессе неформального общения с членами группы. На этапе замены внимание слушателей фокусируют на определенных темах, к которым постоянно возвращаются.

На окончательном этапе *замораживания* перед человеком нужно поставить новую жизненную цель и дать ему новое дело. Новая личность должна доминировать не только в контролируемой среде, но и за порогом культа. Поэтому новичок должен признать и усвоить новые ценности и новые представления, а для этого ему нужно отказаться от «старой личности», приписывая ей все мыслимые грехи и пороки. Широко практикуются исповеди, которые служат способом очищения от старой личности.

На этапе замораживания основным способом получения новой информации становится подражание. Нового члена секты стремятся как можно скорее привлечь к вербовке для закрепления результатов индоктринации.

На каждом этапе индоктринации культа применяют наиболее продуктивные виды диалога из ВІТЕ модели в зависимости от основных целей текущей стадии.

Подводя итог, мы можем сказать, что для более успешной коммуникации вербовщики активно применяют различные модели диалога, отталкиваясь от типа личности вербуемого. В культах также варьируют использование диалога в зависимости от применяемых методов контроля сознания адептов. При разных стадиях индоктринации преобладают разные формы и типы диалогов, способствующие усвоению доктрины. Таким образом, обычный диалог совместно с методами контроля сознания является инструментом при вовлечении в деструктивный культ и манипулировании поведением адептов.

Список литературы

1. Волков Е. Н. Преступный вызов практической психологии: Феномен деструктивных культов и контроля сознания (введение в проблему) //Журн. практ. психолога. – М.: Фолиум – 1996. – № 2. С. 87–93.
2. Исцеление от культов: Помощь жертвам психологического и духовного насилия. /Под ред. Майкла Д. Лангоуни. Пер. с англ. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 1996. – 373с.
3. Лири Т., Стюарт М.. Технологии изменения сознания в деструктивных культах. Под ред. И. Митрофановой. Перевод с англ. – «Janusbooks», СПб: «Экслибрис», 2002. – 224 с.

4. Тобиас М. Л., Лалич Дж. Культурные отношения и самоанализ своего опыта // Журнал практического психолога. 2000, № 1–2. С. 144–145.

5. Лифтон Р.Дж. Технология «промывки мозгов» – СПб.: «прайм – ЕВРОЗНАК», 2005. – 576 с.

6. Хассен С.А. Освобождение от психологического насилия. Пер. с англ. – Е.Н. Волков. – СПб.: «прайм – ЕВРОЗНАК», 2001. – 248с.

© Строкин А.А., 2017

УДК 159.9.072

Тарасова Ю.А.,
Уфа (Россия)

БУЛЛИНГ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В данной статье рассмотрены теоретические результаты изучения проблемы буллинга в современной образовательной среде отечественными и зарубежными авторами, а также приводятся краткие психологические характеристики участников буллинга.

Ключевые слова: буллинг, насилие, травля, жестокое обращение.

BULLING AS PSYCHO-PEDAGOGICAL PROBLEM IN A MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Annotation. This article describes the theoretical results of studying the problem of bullying in today's educational environment of domestic and foreign authors, and also provides a summary of the psychological characteristics of the participants of bullying.

Key words: bullying, violence, harassment, abuse.

В настоящее время одной из самых актуальных и самых не исследованных проблем современного российского образования является проблема школьного буллинга. Большинство исследований по буллингу принадлежит зарубежным авторам, таким как: D.Olweus, Besag V.E., Hazler R.J. и др. Отечественными психологами эта проблема стала рассматриваться и изучаться сравнительно недавно, а факт травли в среднем общеобразовательном учреждении присутствовал во все времена.

Скандинавский ученый D.Olweus один из первых, кто изучать проблему буллинга. В конце 70-х годов он провел исследование явления травли среди мальчиков, с тех пор ряд стран озабочены данным явлением, создаются международные и государственные антибуллинговые программы [2].

В психологической литературе существует довольно большое количество определений понятия буллинг. Приведем некоторые из них:

D.Olweus определяет понятие буллинг как особый вид насилия, при котором один человек (группа) физически нападает или угрожает другому человеку (группе), последний из которых значительно слабее и не имеет ресурсов для самозащиты [2]. Также выделяют отличительные характеристики, позволяющие различать буллинг и случайную драку или ссору:

- регулярная повторяемость на протяжении времени;
- субъекты взаимодействия («обидчик» и «жертва») являются представителями одной и той же социальной группы.

R.J Hazler отмечает, что явление буллинга провоцирует деструктивное взаимодействие, в котором «обидчик» является доминирующим субъектом отношений и регулярно демонстрирует такое поведение, которое вызывает фрустрацию менее доминирующего субъекта отношений - «жертвы» [5]. Таким образом «обидчик» совершает травлю с целью обесценивания другого и получения некоего удовлетворения от физического и психологического преимущества над более слабой «жертвой».

На наш взгляд, наиболее точное определение буллинга было дано Д. Лейном: «Буллинг представляет собой длительное физическое или психологическое насилие со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации» [3].

Таким образом, по результатам исследований, буллинг является сложной проблемой, включающей в себя:

- физическое, психологическое, сексуальное и эмоциональное насилие;
- травлю, осуществляемую в одиночку или группой людей;
- травлю человека заведомо более слабого в психологическом и физическом плане;
- систематическое и длительное действие.

Зарубежным автором Роландом (Roland, 1989) приводится «буллинг-структура» как общественная система, которая включает в себя: обидчиков (преследователей, агрессоров, хулиганов), их жертв и свидетелей (наблюдателей) [3].

Рассмотрим характеристику участников буллинга:

1. «Обидчики». Согласно автору D. Olweus «обидчики» представляют собой индивидов, которые обладают высоким потенциалом общей агрессивности. Часто бывает, что они «нападают» не только на своих жертв, но и на педагогов, родственников, демонстрируют положительное отношение к агрессии, в отличие от «свидетелей» и «жертвы», а также испытывают недостаток в проявлении эмпатии к «жертвам», переживают потребность в доминировании над другими и чувствуют себя успешными и самоуверенными [2].

2. «Жертвы». Зачастую они подвергаются психологическому насилию, изоляции, одиночеству, чувству опасности и тревоги. «Жертвы» обладают социальной отрешенностью, способностью уклоняться от конфликтов и отличаются чувствительностью, соматической ослабленностью, повышенной тревожностью и депрессивностью, низкой самооценкой и неуверенностью в себе с преобладанием неконструктивных стратегий совладания со сложными

ситуациями, сниженной учебной мотивацией и многочисленными проблемами в общении [6].

3. «Свидетели». Согласно результатам исследований, охарактеризовать «свидетеля» представилось более сложной задачей, так как в ситуациях буллинга в роли «свидетелей» находится большинство детей. Таким образом, дети, чувствуя собственное бессилие, страдают занижением самооценки и часто сообщают о чувстве вины [7].

Подводя итоги теоретического анализа, можно заметить колоссально малое количество психологических характеристик «обидчиков» в ситуации буллинга в образовательной среде. Данный факт показывает абсолютно недостаточную разработанность проблемы изучения личностных особенностей участников буллинга. Не решены проблемы буллинга в образовательной среде и в нашей стране. Таким образом видится необходимым теоретическая и практическая разработка и реализация антибуллинговых программ в современной образовательной среде.

Список литературы

1. Быковская Е. Ф. Педагогическое насилие: теория и практика // Философия образования. 2006. № 1. С. 221-229.
2. Olweus D. Bully-victim problems among school children: . 1991. pp. 85-128. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
3. Лейн Д. А. Школьная травля (буллинг). URL: <http://www.supporter.ru/docs/1056635892/bulling.doc> (дата обращения: 09.10.2010).
4. Besag V. E. Bullies and Victims in Schools, Milton Keynes: Open University Press. 1989.
5. Hazler R. J. Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization. Washington, DC: Accelerated Development. 1996. P. 131.
6. Кон И. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15-18.

© Тарасова Ю.А., 2017

РАЗДЕЛ 3. Диалог в образовании, обучении и воспитании

УДК 373.2.01

Арсланов А.Н.,
Уфа (Россия)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье приводится теоретический анализ литературы по проблеме индивидуализации процесса обучения, в содержании которого такие приоритетные направления современной психологии образования, как индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная траектория развития.

Ключевые слова: индивидуализация процесса обучения, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная траектория развития.

THEORETICAL RESEARCH ON INDIVIDUALIZATION OF LEARNING IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Annotation. The article contains theoretical analysis of literature on the individualization of the learning process, the content of which such priority directions of modern educational psychology, as individualized education trajectory, individual educational route, private development trajectory.

Keywords: individualization of the learning process, private educational trajectory, individual educational route, private development trajectory.

Высшая школа формирует целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности студентов, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования.

Под индивидуализацией образовательного процесса в широком смысле, с точки зрения Т.М. Ковалёвой, следует понимать «... способ обеспечения каждому обучающемуся права и возможности на формирование собственных образовательных целей и задач, своей образовательной траектории» [4; с. 35]. Выбор, выстраивание и реализация индивидуальной образовательной траектории позволяют студенту развить именно те качества личности, которые востребованы современным социумом. В индивидуализации образовательного процесса большую роль играет личностно-ориентированный подход, который реализуется в поддержке студента и способствует формированию образовательных потребностей с учетом его потенциала (уровня готовности к освоению программы) [2].

Одним из приоритетных направлений обновления современного образования, является индивидуальная образовательная траектория.

Проблема формирования индивидуальной образовательной траектории студента вуза является одной из наиболее сложных проблем, сопровождающих процесс преобразования системы современного российского образования.

Цель индивидуальных образовательных траекторий – более серьезная подготовка студента в рамках его познавательных интересов, ценностных ориентаций, повышение его конкурентоспособности на рынке труда, предоставление возможности получения двух дипломов. Здесь можно говорить о переходе от существующих жестко заданных и закрепощенных традициями структур к инновационной модели университетов, основой которой является гибкая структура, несущая логику изменений.

А.В.Хуторской рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала каждого учащегося в образовании. Под личностным потенциалом автор понимает совокупность его организаторских, познавательных, творческих и иных способностей. Процесс выявления, реализации и развития данных способностей учащихся происходит в ходе их образовательного движения по индивидуальным траекториям [8].

Индивидуально-образовательная траектория, по мнению С.В.Воробьевой, адекватна личностно-ориентированному образовательному процессу, но в то же время, не тождественна ему, так как имеет специфические особенности:

– она специально разрабатывается для конкретного студента как его индивидуальная образовательная программа;

– в стадии разработки индивидуальной образовательной траектории студент выступает:

1) как субъект выбора дифференцированного образования, предлагаемого образовательным учреждением;

2) как «неформальный заказчик», «предъявляя» (при стартовом диагностировании), проектирующему для него образовательную программу – индивидуальную траекторию, свои образовательные потребности, ценностные ориентации, познавательные и иные индивидуальные особенности);

– на стадии реализации студент выступает как субъект осуществления образования, в этом случае личностно ориентированный образовательный процесс реализуется как индивидуальная образовательная траектория при условии использования функциональных возможностей психолого-педагогической поддержки.

Т.А. Тимошина рассматривает понятие «индивидуальная образовательная траектория» с позиций антропоцентрического и компетентностного подходов: «...индивидуальная образовательная траектория студента – это индивидуальный путь в образовании, определяемый студентом совместно с преподавателем, организуемый с учетом мотивации, способностей, психических, психологических и физиологических особенностей обучающегося, а также социально-экономических и временных возможностей субъекта образовательного процесса» [6; 316].

С.М. Бочкарёва вводит новое понятие «индивидуальная траектория развития», понимая под ней «линию движения студента в саморазвитии

личности с присущими ей своеобразными, неповторимыми чертами» [1; с. 320]. Этим определением автор подчеркивает связь процесса обучения с изменениями в личности студента. Они проявляются в изменении структуры учебной мотивации и иерархии мотивов; в развитии таких ценностных ориентаций как честность, справедливость, самостоятельность, универсализм, доброта, традиции, интересная работа, познание, продуктивная жизнь, образованность, ответственность, эффективность в делах; в формировании готовности к саморазвитию и адекватной самооценке. Формирование адекватной самооценки очень важно, поскольку критическое отношение к себе студента позволит ему грамотно соотносить собственные силы и возможности с задачами разной трудности и с требованиями окружающих людей.

Существует еще одно понятие, близкое по своему содержанию к понятию «индивидуальная образовательная траектория». Это понятие, - «индивидуальный образовательный маршрут». Данное понятие определяется учеными (С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына и др.) как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, которая обеспечивает обучающемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы (при условии педагогической поддержки со стороны преподавателя в плане его самоопределения и самореализации).

С точки зрения В.А. Лабунской, следует расширить понятие «индивидуальный образовательный маршрут» и определить его содержание, как «обобщенный образовательный маршрут». Исследователь считает, что это понятие можно интерпретировать как «совокупность общих для массива студентов этапов, периодов, линий, характеризующих их продвижение при получении высшего образования и отражающих взаимодействие с образовательной средой» [5; 84]. Другими словами, психолог рассматривает обобщенный образовательный маршрут как множество и многообразие индивидуальных образовательных маршрутов.

Под индивидуальным образовательным маршрутом М.А. Гринько понимает «освоение студентом учебной программы с учетом его образовательного опыта, уровня индивидуальных потребностей и возможностей, обеспечивающих решение его образовательных проблем» [3; 19]. Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут в трактовке этого автора раскрывается через реализацию конкретным студентом индивидуальной траектории обучения. Выстраивая свой индивидуальный образовательный маршрут, студент осваивает учебную программу, исходя из своих возможностей и потребностей. В результате он восполняет свои образовательные пробелы, получая те знания и умения, которые необходимы именно ему.

А.В. Туркина проводит анализ, применяя более общий термин: «образовательный маршрут», под которым понимает «заранее намеченный «путь духовного следования» человека, связанный с получением им высшего образования» [7; 68]. Подчеркивается, что студент выстраивает основные этапы образовательного маршрута заранее и следует своему плану образовательного развития. Выражение «путь духовного следования» характеризует

образовательный процесс как развитие личности и духовного мира студента, а также предполагает выстраивание образовательного процесса согласно личным устремлениям и желаниям.

И теоретических источниках можно обнаружить и более конкретное содержание понятия «индивидуальный образовательный маршрут» (А.В. Туркина). Он понимается как «путь освоения различных образовательных программ, самостоятельно прокладываемый студентом с целью самоопределения и самореализации при осуществлении преподавателем педагогической поддержки» [7; 68]. Особое внимание в данной интерпретации обращено на выбор студентом необходимых ему образовательных программ из набора предлагаемых способов их освоения (индивидуальный темп, формы и сроки сдачи необходимой отчетности).

Проанализировав различные точки зрения, мы попытаемся сформулировать собственное понимание данного понятия, но в основу которого положена точки зрения А.В. Туркиной.

Под индивидуальной образовательной траекторией студента мы понимаем индивидуальный «заранее намеченный «путь духовного следования» в образовании, выстраиваемый и реализуемый субъектом образовательного процесса самостоятельно при осуществлении наставником педагогической поддержки его самоопределения и самореализации; направленный на реализацию индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, формирование основ духовного, индивидуально-творческого и профессионального развития личности студента.

Список литературы

1. Бочкарёва С. М. Методы, средства и технологии в тьюторском сопровождении индивидуальной траектории развития студента // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : сб. ст. 2-й Междун. науч.-прак. кон. (Рязань, 7–9 окт. 2010 г.). Рязань, 2010. С. 320–325.
2. Воробьева С.В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ. // Автореферат дисс...докт. пед. наук. –СПб, 1999. – 53с.
3. Гринько М. А. Проектирование индивидуальных траекторий обучения иностранному языку студентов педагогических вузов // Вестн. Адыгейск. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2011. № 3. С. 18–22.
4. Ковалёва Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М.; Тверь: СФК-офис, 2012.
5. Лабунская Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. 2002. № 3. С. 79–90.
6. Тимошина Т.А. Концепция выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : сб. ст. 2-й Междунар. науч.- прак. Конф. (Рязань, 7–9 окт. 2010 г.). Рязань, 2010. С. 315–320.

7. Туркина А.В. Исследование готовности студентов к выбору индивидуального образовательного маршрута // Человек и образование. 2006. № 6. С. 68–71.

8. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: – Пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.

© Арсланов А.Н., 2017

УДК 373.2.01

Басырова П. Ф.,
Шабаета Г.Ф.,
Уфа (Россия)

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. В статье рассматриваются значимость и методика формирования речевой компетентности детей дошкольного возраста на материале произведений устного народного творчества в детском саду. Описаны результаты опытно-экспериментальной работы по формированию речевой компетентности дошкольников на материале сказок.

Ключевые слова: речь, речевая компетентность, сказка, образовательная область «Речевое развитие», устное народное творчество, художественная литература.

LANGUAGE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN BASED ON THE WORKS OF ORAL FOLK ARTS

Annotation. The article discusses the importance and methods of forming speech competence of preschool children based on the works of oral national creativity in kindergarten. Describes the results of experimental work on formation of speech competence of preschool children on the basis of the tales.

Key words: Language competence, tale, speech, educational area «Speech development», folklore, fiction.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования обращает внимание педагогов дошкольных образовательных организаций на индивидуальность, самобытность и самооценку каждого ребенка, развитие его речевой активности и инициативности. Овладение родным языком является одним из важнейших приобретений ребёнка в дошкольном детстве. Готовность к эффективному коммуникативному взаимодействию человека с людьми в настоящее время является необходимым условием развития полноценной личности уже в период дошкольного детства. Формирование

речевой компетентности дошкольников находит отражение в новой образовательной области «Речевое развитие», направленной на достижение целей овладения конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми через решение таких задач, как: развитие свободного общения с взрослыми и детьми; развитие всех компонентов устной речи детей - лексической стороны, грамматического строя речи, произносительной стороны речи; связной речи (диалогической и монологической форм) в различных формах и видах детской деятельности; практическое овладение воспитанниками нормами речи. Одним из условий формирования и совершенствования речевых умений детей является использование произведений устного народного творчества, что в последнее время стало весьма актуальным. Разумное внедрение в быт, в различные виды деятельности некоторых элементов народности (изобразительное творчество, словесное творчество), в том числе, и знакомство со сказками, должно носить целенаправленный, последовательный характер [1]. Подбор сказок в соответствии с целями воспитания и возрастными особенностями ребенка, мастерство рассказывания и вдумчивая работа над преломлением прослушанной сказки в творческой деятельности ребенка, - в его играх, рисовании, лепке – все это оказывает глубокое влияние на развитие детской личности в целом. Вместе с тем слушание сказки является первым шагом в знакомстве ребенка с важнейшей областью духовной культуры народа - с литературным творчеством. Сказка дает готовые языковые формы, словесные характеристики образа, определения, которыми оперирует ребенок, важно лишь правильно понять их и правильно ими пользоваться [2]. Интерес представляют исследования В.И.Логиновой, М.М.Кониной, О.С.Ушаковой, В.И.Яшиной и др.

Проведена опытно-экспериментальная работа на базе МАДОУ Детский сад № 84/2 «Золотой ключик» г. Уфа Республики Башкортостан. Для определения уровня речевой компетентности использовались диагностические материалы, разработанные О.С.Ушаковой: перечень вопросов по содержанию сказок - русская народная сказка «Царевна-лягушка; русская народная сказка «Сивка-Бурка; башкирская народная сказка «Пчёлка; словацкая народная сказка «Двенадцать месяцев»; башкирская народная сказка «Снегирь и синичка».

Анализ результатов эксперимента привел к следующим выводам: речевому развитию детей не уделяется достаточного внимания со стороны педагогов дошкольных учреждений (только на занятиях); не всегда учитываются индивидуальные особенности детей; в группе недостаточная развивающая речевая среда. По методическому пособию О.С.Ушаковой «Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи» проводилось чтение и рассказывание таких народных сказок, как: русская народная сказка в обработке А.Толстого «Царевна-лягушка»; русская народная сказка в обработке М. Булатова «Сивка-Бурка»; словацкая народная сказка «Двенадцать месяцев» в обработке С.Я.Маршака, используя интерактивное пособие «Салат из сказок».

Представим алгоритм занятия:

1. вступительная беседа, мотивация на занимательную деятельность (показ обложек, иллюстраций с изображением времён года, животных; вопросы к детям о личном опыте, проблемная ситуация);

2. беседа по содержанию, используя метод моделирования и мнемотехники;

3. чтение другой сказки, похожей в построении сюжета, идеи и характерных героях, с применением логико-смыслового моделирования, опорных слов-картинок;

4. продуктивная деятельность, рефлексия [3].

Так же проводились занятия по сборной модели «Русская изба» авторов В. Крепкович и Е.Уваровой: описание избы снаружи и изнутри; «Изба из сказки»; драматизация сказок, действие которых происходит в русской избе; «Опиши одежду людей»; «Слово – предложение – рассказ»; «Противоположные по смыслу».

В рамках реализации ФГОС ДО образовательной области «Речевое развитие» провели интерактивную работу с родителями воспитанников: была показана презентация «Использование сказки в речевом развитии детей старшего дошкольного возраста» с последующим анализом; в родительском клубе оформлена выставка методических пособий и произведений детской художественной литературы для детей дошкольного возраста.

Характеристика высокого уровня такова: дети знают предложенные сказки: название, перечисляют главных героев, рассказывают содержание полностью; отвечают на вопросы по тексту; понимают идею произведения, могут дать оценку поступкам героев, и высказывают свое отношение к ним; умеют выражать свою точку зрения, обсуждают со сверстниками различные ситуации из сказок, произошедшие с героями; внимательно рассматривают иллюстрации к сказкам; могут сочинить новую сказку с героями уже известных сказок; используют в речи прилагательные, глаголы, наречия, предлоги; употребляют сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

Средний уровень – дети знают не все предложенные сказки: дети знают название, содержание сказки; затрудняются отвечать на вопросы по тексту; понимают идею произведения, могут дать оценку поступкам героев и высказывают свое отношение к ним; не всегда могут выразить свою точку зрения, не принимают участия в обсуждении со сверстниками различных ситуаций из сказок, произошедшие с героями; внимательно рассматривают иллюстрации к сказкам; могут сочинить новую сказку с героями уже известных сказок; используют в речи прилагательные, глаголы, наречия, предлоги; не употребляют в речи сложноподчиненные предложения.

Ниже среднего уровень – дети не знают предложенные им сказки, главных героев, содержание сказки; отвечают односложно, не используют в речи распространенные предложения; не отвечают на вопросы по тексту; понимают идею произведения, но не могут дать оценку поступкам героев и высказывают свое отношение к ним; не умеют выражать свою точку зрения, не обсуждают со сверстниками различные ситуации из сказок, произошедшие с героями; не внимательно рассматривают иллюстрации к сказкам; не могут сочинить новую сказку с героями уже известных сказок; не используют в речи сравнительные прилагательные, глаголы повелительной формы; не употребляют сложносочиненные и сложноподчиненные предложения; фразы отрывочные.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента показал: высоким уровнем развития речевой компетенции обладали (до эксперимента 40%, после эксперимента - 50%); средний уровень присутствовал у 30% воспитанников, а после - 40%, ниже среднего до эксперимента - 30%, после эксперимента у 10% воспитанников, с которыми осуществляется работа по индивидуальному речевому маршруту. Таким образом, была осуществлена целенаправленная, систематическая и поэтапная работа, способствующая речевому развитию детей в условиях детских образовательных организаций.

Список литературы

1. Алексеева, М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. - М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 400 с.
2. Ушакова, О.С. Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи [Текст] / О.С.Ушакова – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 176 с.
3. Шабаева, Г.Ф. Формирование готовности студентов к педагогической диагностике речевого развития детей дошкольного возраста / Г.Ф. Шабаева // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Московский педагогический государственный университет. Москва, 2009. с 241.

© Басырова П.Ф., Шабаева Г.Ф., 2017

УДК 159.9.072

Баталова Л. Н.,
Хабибуллина Л.И.
Уфа (Россия)

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В данной статье раскрываются проблемы межличностного взаимодействия подростков. Одна из главных проблем заключается в том, что родители относятся к подростку как к ребёнку, что вызывает у последнего протест и способствует переориентации в общении подростка со взрослого на сверстников.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, подросток, идентификация, рефлексия, референтная группа.

FEATURES OF ADOLESCENT INTERPERSONAL INTERACTION

Abstract. This article describes the problems of teenagers interpersonal interaction. One of the main problems is that parents treat a teenager like a child and

an adult, which causes a contradiction for the latter. That is reflected in the teenager reorientation in communication with adults to peers, i.e. reference group change.

Keywords: interpersonal communication, teenager, identification, reflection, reference group.

Подростковый возраст в исследованиях отечественных и зарубежных психологов прописан достаточно подробно и емко. Во многих источниках делается справедливый акцент на то, что наиболее значимым и важным для подростка является межличностное общение и взаимодействие.

Отечественный психолог М. В. Гамезо дает следующее определение межличностного взаимодействия: «... субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения» [1]. Межличностное взаимодействие включает в себя общение, которое является включенным в деятельность взаимодействующих людей и выступает условием её выполнения.

Подростку очень важно быть услышанным, чтобы к его словам прислушивались и были отражены в действиях других людей. Такая обращенная значимость к словам находит своё отражение в чувстве взрослости подростков. Ведь когда другие люди, как взрослые, младшие и сверстники слушают молодого человека, он чувствует значимость свою как взрослого и своих слов, которые могут повлиять на других. Он чувствует, что его идеи сказаны не просто вслух, а реально кому-то понадобились.

При переходе ребёнка в подростковый возраст происходит смена ведущего вида деятельности. Впервые о такой особенности заговорил А. Н. Леонтьев, в своей статье «К теории развития психики ребенка» (1944 г.). У младшего школьника на первом месте стоит учебная деятельность, выполнение домашнего задания, тяга получить хорошую оценку, что-то узнать новое. К началу подросткового возраста этот вид деятельности теряет свое ведущее значение в психическом развитии ребенка. Если младший школьный возраст это знакомство с учебной деятельностью, то средний школьный возраст это овладение самостоятельными формами работы. Ведущим видом деятельности становится интимно-личное общение со сверстниками. Происходит переориентация общения с взрослыми на общение со сверстниками, в котором подросток получает удовлетворение важных потребностей как стремление к самоутверждению среди сверстников, желание лучше узнать себя и собеседника, понять окружающий мир, навыки социального взаимодействия, умение подчиняться и в тоже время отстаивать свои права. Одной из главных причин такой переориентации является то, что взрослые (в том числе и родители) воспринимают подростка как ребёнка, может в какие-то моменты они и позволяют «побыть ему взрослым», но зачастую он предстает перед ними как маленький, ничего не знающий и не умеющий. Взрослые зачастую не делятся «тайнами» с ребёнком, которые так интересно и важно узнать ему. И в такой ситуации очень часто референтной группой для подростков становятся сверстники. Здесь он пробует себя и свои силы, тем самым «отрабатывая»

действия взрослых. Если в трудной ситуации подросток обратится за советом к своим друзьям, а не к родителям, то это будет нормальным поступком, так как сверстники смогут оценить ситуацию и что-то порекомендовать именно с точки зрения своего актуального возраста, а взрослые будут рассматривать эту ситуацию исходя из своего опыта и возраста.

В процесс общения привлечены как минимум два человека, каждый из которых является активным субъектом этого общения, и для построения стратегии взаимодействия каждому субъекту необходимо учитывать потребности, мотивы другого и то, как другой понимает потребности и мотивы партнёра. Этот процесс происходит с помощью механизма идентификации, который в психологии выражает факт самого просто способа понимания другого человека – уподобление себя ему. Данное понятие в научный лексикон ввёл австрийский психиатр и психолог З. Фрейд в 1899 году. По его мнению, идентификация, - это чувство привязанности, общности с другими людьми. Механизмы идентификации обеспечивают взаимную связь индивидов в группе.

В словаре В. В. Зеленского идентификация понимается как психологический процесс, в котором личность частично или полностью отделяется от самой себя; бессознательное отождествление субъектом себя с другим субъектом или группой [5]. В социальной психологии идентификация понимается, как мысленный процесс уподобления себя партнёру по общению, преследуя цель познать и понять его мысли и представления.

Существует еще один важный механизм общения – рефлексия. Понятие о рефлексии возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Французский философ Рене Декарт отождествлял рефлексю со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагировавшись от всего внешнего, телесного [2]. Рефлексия в межличностном общении, подразумевает под собой осмысление индивидом того, как он воспринимается и понимается партнером по общению. В ходе общения рефлексия является своеобразной обратной связью, которая способствует формированию и стратегии поведения субъектов общения, и коррекция их понимания особенностей внутреннего мира друг друга. Чем шире круг общения, чем больше разных представлений о том, как человек воспринимается другими, тем больше индивид знает о себе и о людях, которые его окружают [2].

На наш взгляд, именно эти механизмы наиболее активно «нарабатываются» в подростковом возрасте, так как усложняется его взаимодействие с окружающим миром, оно становится рефлексивным, в нем подросток как бы отзеркаливает тот опыт взаимодействий, который у него уже имеется (не всегда позитивный), и на его основе формирует новое понимание того, каким это общение должно быть, чтобы быть понятым, принятым окружающими его людьми. Мир взрослых в силу разных обстоятельств часто не ориентируется на новые представления подростков о том, каким должно быть это общение. Взрослые, в силу некоей инертности, продолжают как бы довлеть над подростком. Им кажется, что их ребенок еще не в силах делать правильные выводы, понимать других людей, он эгоцентричен, легкомыслен и

так далее. На самом деле, обозначенные нами механизмы в подростковом возрасте активно развиваются, и общение, таким образом, переходит на новый, более сложный уровень. Именно так формируется чувство взрослости, которое включает в себя способность анализировать происходящее, сравнивать себя с другими, «встраивать себя» в окружающий их мир.

Список использованной литературы

1. Гамезо М. В., Степаносова А. В., Хализева Л. М. Словарь-справочник по педагогической психологии - М., 2001.
2. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин: Харвест; Минск; 1998.
3. Дубровина И.В., Прихожан А.М., Зацепин В.В., сост. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия – М.: Изд-во: Академия, 2005.-368 с.
4. Дрбоян А.Г. Особенности проявления характера в подростковом возрасте [Электронный ресурс] <http://www.scienceforum.ru/2014/760/2582>
5. Зеленский, В. Словарь аналитической психологии. – М.: Высш. шк., 2000. – 120 с.
6. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. - СПб.: Питер, 2009. – 410 с.
7. Психологический словарь. - 2-е изд./ Под общ. ред. Петровского А. В., Ярошевского М. Г. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
8. Почебут Л. Г., Мейжис И. А. Социальная психология. - Спб.:Питер, 2010. - 672 с.

© Баталова Л. Н., Хабибуллина Л.И., 2017

УДК 373.2.01

Биткулов Д.Г.,
Шайбеков А.Р.
Уфа (Россия)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В данной статье говорится о взаимосвязи профессионального выбора с ценностными ориентациями в юношеском возрасте. Утверждается, что правильно сделанный профессиональный выбор обусловлен и положительно коррелирует с ценностными ориентациями личности. Положительные взаимосвязи свидетельствуют об адекватном выборе испытуемых, то есть соответствующем не только способностям и склонностям испытуемых, но их ценностным представлениям.

Ключевые слова: ценностные ориентации, профессиональное самоопределение, юношеский возраст.

THE RELATIONSHIP OF VALUE ORIENTATIONS AND PROFESSIONAL SELF IDENTITY

Abstract. This article refers to the relationship of professional selection with value orientations in adolescence. It is argued that a properly done professional choice driven by and positively correlated with the value orientations of the individual. Positive relationship demonstrated an adequate choice of subjects, that is appropriate not only abilities and inclinations of the test subjects, but they frame views.

Key words: value orientations, professional self-determination, youth age.

Ориентиром в жизни человека выступают ценности, они являются механизмом социального контроля и проявляются в поведении. Реализация ценностей на разных возрастных этапах позволяет наслаждаться ощущением удовольствия, счастья.

Актуальность исследования ценностных ориентаций молодежи обусловлена появлением целого ряда работ (Н.А. Кирилова, А.И. Артюхина, И.С. Кон, В.Г. Алексеев, А.С. Шаров, В.Т. Лисовский, А.В. Мудрик), посвященных различным аспектам этой проблемы. Ценностные ориентации молодежи выражают не только личностные интересы и потребности молодежи, но и отношение к обществу, его проблемам.

Процесс выбора профессии начинается, как правило, в школьные годы и не заканчивается после окончания вуза. Получение диплома о высшем профессиональном образовании для многих выпускников сегодня не означает, что они готовы к началу трудовой деятельности.

Вклад в раскрытие сущности и содержания профессионального становления и профессионального самоопределения внесли такие учёные как: А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, К.А. Абульханова-Славская, Л.М. Митина, Д. Сьюпер и др.

Ряд учёных обозначают такие факторы, которые влияют на выбор профессии: позиция членов семьи, недостаточно широкий спектр учебных заведений на территории проживания, позиция друзей, престиж, позиция учителей, информированность, личные профессиональные планы, склонности.

Целью нашей работы было выявить взаимосвязь профессионального самоопределения с ценностными ориентациями. Исследование проводилось со студентами старших курсов БГПУ им. Акмуллы, в котором приняли участие 51 студент в возрасте 19-21 года, из которых 39 девушек и 12 юношей.

Были задействованы 2 методики: Методика Ш. Шварца (Ценностный опросник (ЦО) Шварца; Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е.А.Климова.

Таблица 1

Результаты математической обработки данных по критерию Спирмена

	"человек - природа"	"человек - техника"	"человек - человек"	"человек - знак"	"человек - художественный образ"
--	---------------------	---------------------	---------------------	------------------	----------------------------------

самостоятельность	0,25	0,18	0,16	0,22	0,37*
конформность	0,25	0,23	0,48*	0,12	0,20
доброта	0,12	0,16	0,37*	0,18	0,19
гедонизм	0,43*	0,24	0,16	0,19	0,49*
достижение	0,17	0,57*	0,23	0,42*	0,15
универсализм	0,49*	0,16	0,25	0,18	0,23
традиция	0,51*	0,18	0,23	0,21	0,46*

Примечание: * - наличие корреляционной связи при $p \leq 0,01$

** - наличие корреляционной связи при $p \leq 0,05$

Мы выявили, что интерес к профессиональной сфере «человек – природа» выше, если отмечаются высокие показатели по ценностям гедонизм, универсализм, традиция. Если личный успех в соответствии с социальными стандартами является приоритетным, то отмечается повышенный интерес к сфере «человек – техника». Положительно коррелируют интерес к профессиональной сфере «человек – человек» с ценностями конформность и доброта. Также положительная корреляционная связь отмечается между сферой «человек – знак» и ценностью «достижение». Если для испытуемого в приоритете самостоятельность мысли и действия, стремление к получению удовольствия и избеганию страдания, а также уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи, то отмечаются высокие показатели по сфере «человек - художественный образ».

Таким образом, в выборке испытуемых мы выявили ряд значимых взаимосвязей, анализируя которые можно выявить сопряженность ценностных ориентаций с профессиональной направленностью. Это свидетельствует о том, что в выборе профессии ценности играют далеко не последнюю роль. И если они положительно коррелируют с выбором профессионального будущего, то есть уверенность в том, что человек делает правильный выбор.

Список литературы

1. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен [Текст]: монография / А.И. Артюхина – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010 – 237 с.
2. Богомаз С.А., Мацута В.В. Оценка личностного потенциала и выявление основных типов ориентации на профессиональную деятельность студентов // Психология обучения. 2010. № 12. С. 77–88.
3. Деркач А. А., Сайко Э. В. Самореализация – основание акмеологического развития: монография. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010, 224 с.
4. Деркач, А.А. О мерах по улучшению качества диссертационных психолого-педагогических исследований / А.А. Деркач // Педагогический журнал Башкортостана, № 3(22). – 2009. – С. 12-23.
5. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Моск. псих.-соц. инст-т, 2005. – 216 с.

6. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20-26.

7. Кирьякова, А.В. Ценностные ориентиры университетского образования [Текст] / А.В. Кирьякова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – №2 (121). – С. 27-33.

© Биткулов Д.Г., Шайбеков А.Р., 2017.

УДК 159.9.072

Васюк Д.А.,
Моисеева Н.Н.,
Уфа (Россия)

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАКОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье актуализируется необходимость развития метакомпетенций, определяющих успешность дальнейшего обучения и общего развития младших школьников. Подчеркивается ценность построения индивидуальной траектории развития ребенка в процессе обучения в школе.

Ключевые слова: метакомпетенции, метапредметные результаты, метакомпетенции младших школьников, индивидуальная траектория развития, образовательные потребности.

INDIVIDUAL TRAJECTORY OF DEVELOPMENT AS A CONDITION OF FORMING METAKOMPETENCIJ OF PRIMARY SCHOOL-AGE CHILDREN

Annotation. The article actualizarea the need to develop her meta-competences that determine the success of further training and development of younger students. Emphasizes the value of the construction of an individual trajectory of development of the child in the learning process in school.

Keywords: meta-competences, meta-subject results, meta-competences of younger students, individual trajectory of development of educational needs.

Переход современного российского общества на инновационный путь развития обусловил переоценку взглядов на содержание образования и степень значимости развития подрастающего поколения. В связи с этим, новый тип рыночных отношений, сложившийся в России, предъявляет к личности более высокий уровень требований.

Школьное обучение должно способствовать личностному росту так, чтобы учащиеся могли самостоятельно ставить и достигать серьезные цели, уметь реагировать на разные жизненные ситуации, оперативно принимать решения,

брать на себя ответственность, анализировать, сравнивать, прогнозировать нежелательные события и моделировать целесообразный, адекватный ситуации стиль поведения, организовывать себя и свою деятельность, своевременно и адекватно решать практические и теоретические задачи в различных сферах жизнедеятельности на протяжении всей жизни. Подобная идея отражена в Модели «Российское образование - 2020», в которой говорится о том, что современному младшему школьнику необходимо обладать практическими знаниями и навыками, которые способствуют саморазвитию и самосовершенствованию [1].

Раскрывая приоритеты образования в современном информационном обществе, Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования подчеркивает важность реализации развивающего потенциала путем развития таких метапредметных результатов (компетенций), которые способствовали бы стремлению личности к саморазвитию и самосовершенствованию [2].

Сегодня, говоря о развитии практических умений и навыков учащихся младшего школьного возраста, мы подразумеваем развитие метакомпетенций, определяющих успешность дальнейшего обучения и общего развития. Основные идеи, описанные в трудах зарубежных и отечественных ученых (К. Блока, Дж. Боровски, А. Бровна, Т. Ф. Гусаковой, Ю. Б. Дормашева, О. В. Захаровой, Р. Клуве, В. С. Комбарова, А. Кориата, Б. Куртза, И. Лысовой, П. Мооре, И. Б. Муравьева, М. Прессли, Ю. В. Скворцовой, Дж. Флейвелла и др.), позволяют нам сделать вывод о том, что именно развитие метакомпетенций способно повысить качество образования в школе.

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования осуществляет оправданный перенос акцента со «школьного образования» на «образование с помощью школы», позволяющего более эффективно решать проблему формирования личности учащегося, его нравственного и интеллектуального потенциала, подготовку творчески мыслящего и социально активного человека.

Индивидуальная траектория развития представляет собой целенаправленную образовательную программу, обеспечивающую ученику позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательного стандарта при осуществлении учителем педагогической поддержки, самоопределения и самореализации. Индивидуальная траектория развития ученика создает условия для самовыражения личности при обязательном достижении поставленных целей обучения, что в полной мере соответствует требованиям ФГОС НОО.

Проблема формирования индивидуальных траекторий развития учащихся представлена в психолого-педагогических исследованиях отечественных ученых (Т. М. Ковалевой, Н. В. Рыбалкиной) в русле проблемно-рефлексивного подхода, деятельностного подхода (А. Б. Воронцова, Г. Н. Прокументовой, А. В. Хуторского, А. Н. Тубельского и др.). Индивидуальные траектории развития учащихся связываются с осуществлением учащимися личностно значимой деятельности (Т. М. Ковалевой, Н. В. Рыбалкиной).

Содержание индивидуальной траектории развития определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями ученика (уровнем готовности к освоению программы), содержанием программы. Ценность индивидуальной траектории развития обучающегося в том, что она позволяет на основе оперативно регулируемой самооценки, активного стремления к совершенствованию собственных знаний и умений, пополнить знания при проектировании своей учебной деятельности с целью отработки методов и техники самостоятельной работы в различных формах учебно-познавательной деятельности. При этом очень важно, чтобы у каждого обучающегося была сформулирована личностно-ориентированная задача по проектированию индивидуальной траектории развития, что способствует повышению личностного образовательного роста обучающегося. Однако в настоящее время обучающиеся испытывают существенные трудности в самостоятельном выборе своей образовательной траектории и далеко не всегда ощущают себя ответственными за сделанный выбор и рост своих результатов при его реализации.

Организация обучения по индивидуальной траектории развития требует особой методики и технологии. Решать эту задачу в современной дидактике предлагается обычно двумя противоположными способами, каждый из которых именуют индивидуальным подходом.

Первый способ – дифференциация обучения, согласно которой к каждому ученику предлагается подходить индивидуально, дифференцируя изучаемый ими материал по степени сложности направленности или другим параметрам. Для этого учеников обычно делят на группы по типу, например: физики, гуманитарии, техники (профильные обучения); или по способностям: способные, средние, отстающие.

Второй способ предлагает, что собственный путь образования выстраивается от каждого ученика применительно к каждой из изучаемых им образовательных областей. Другими словами, каждому ученику предоставляется возможность создания собственной траектории освоения всех дисциплин.

Ребенок сможет продвигаться по индивидуальной траектории в том случае, если ему будет предоставлена возможность определить индивидуальный смысл изучения учебных дисциплин. Ставить собственные цели в изучении конкретной темы; выбирать оптимальные формы и темы обучения; применять те способы учения, которые способствуют его индивидуальным особенностям; рефлексивно осознавать полученные результаты, осуществлять оценку и корректировку своей деятельности.

Таким образом, каждый ученик совместно с учителем двигается по своей учебной траектории, что позволяет первому, независимо от изучаемой области, включать себя в целеполагание (учиться формулировать цель любой деятельности), организовывать и планировать свою деятельность, регулярно проводить анализ деятельности, корректировать ее, подводить итоги, делать выводы. Данный подход позволяет учителю организовать работу каждого ученика на уроке и дома, обеспечить сотрудничество ученика с одноклассником

и учителем, скорректировать его деятельность, целенаправленно работать с целью достижения успешного результата.

Проведенный с позиций философского, психологического и педагогического аспектов анализ путей решения проблемы формирования метакомпетенций младших школьников через индивидуальную траекторию развития, показал, что исследуемая проблема не нашла должного внимания в педагогической теории и практике.

Список использованной литературы

1. Гормин, А.Н. Модели индивидуальных траекторий обучения / А.Н. Гормин // Директор школы. - 2013. - №1. - С.69-74.
2. Евстифеева, О.В. На пути к школе индивидуального образования / О.В. Евстифеева // Директор школы. - 2014. - №4. - С.60-63.
3. Индивидуальная образовательная траектория ученика // Начальная школа плюс до-после. - 2014. - №12. - С.6-9.

© Васюк Д.А., Моисеева Н.Н. 2017

УДК 159.9.072

Гнетова О.С.,
Уфа (Россия)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье говорится о психологических особенностях лингвистически одаренных детей, среди которых автор выделяет коммуникативные качества, высокую самооценку и низкий уровень тревожности. Отмечается, что лингвистическая одаренность, - это не просто высокий уровень способности к изучению иностранных языков, она предполагает и ряд качеств, связанных с успешностью в организации межличностных контактов.

Ключевые слова: лингвистическая одаренность, младшие подростки, общительность.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF LINGUISTICALLY GIFTED CHILDREN

Annotation. The article talks about the psychological features of the linguistically talented children, among whom the author highlights the communicative qualities, high self-esteem and a low level of anxiety. It is noted that linguistic talent, is not just a high level of aptitude for learning foreign languages, it implies a number of qualities associated with success in the Organization of interpersonal contacts.

Keywords: linguistic talent, younger teens, communicative.

Главная цель и смысл современного образования – развитие личности и подготовка ребенка к особенностям жизни в постоянно меняющихся условиях: обилие разнообразной информации, разнообразие форм и методов образования, требующих постоянного приспособления и интеграции. В этой связи востребованность лингвистической одаренности детей неизмеримо возрастает.

Среди ученых, изучавших проблему способностей и одаренности можно назвать как зарубежных, так и отечественных исследователей, среди них Е.И.Кульчицкая, В.А. Моляко, С.И. Науменко, В.В. Рибалка, Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, Ф.Гальтон, Н.С. Лейтес, А.И.Савенков, С. Стернберг, Б.М. Теплов, Д.В. Ушаков, Дж.Фримен, К. Хеллер, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, В. Штерн и другие.

Многогранность и неоднозначность способностей к иностранным языкам признается большинством исследователей, область научных интересов которых связана с изучением методов диагностики и развития данных способностей, а также с вопросами становления языковой личности (И. В. Барынкина, Е. В. Дёмина, М. К. Кабардов, З. Н. Никитенко, М. В. Румянцева, Г.И. Богин, Л.И. Сидоренкова, Е.И.Пассов и американские ученые Джон Б. Кэрролл, Стенли Сапон).

Одаренные дети являются уникальным явлением в социальном мире. Как отмечают многие педагоги, одаренные дети отличаются не только хорошими способностями к каким-либо видам деятельности, но в первую очередь по своим психологическим особенностям выделяются среди своих сверстников. Важнейшей проблемой прогресса общества является сохранение и развитие одаренности. Многим родителям, педагогам сложно выделить основные направления работы с такими детьми, подобрать адекватные их развитию программы обучения и воспитания.

Лингвистическая одаренность – это «повышенный уровень способностей к ускоренным процессам мышления на чужом языке, к активной познавательной деятельности в области теории и истории языка, к креативности в выборе способов общения на иностранном языке, к устойчивой мотивации в изучении языка» [2]. Говоря о неординарных способностях, проявляющихся в быстром, прочном изучении иностранных языков и свободном владении ими, как правило, используют такие понятия, как «чувство языка», «языковые способности», «коммуникативные способности», «иноязычные способности», «языковая догадка», «языковая интуиция», «способности к иностранным языкам». Они обозначают составные компоненты и условия проявления лингвистической одаренности, являются междисциплинарными и рассматриваются в педагогике, психологии, лингводидактике, психолингвистике. [3, с. 64].

В своем исследовании мы предположили, что лингвистически одаренные дети лингвистически одаренные дети характеризуются такими психологическими особенностями, как высокая самооценка, низкий уровень тревожности. Были выбраны следующие методики: Личностный опросник Г. Айзенка; Методика С. Медника (адаптация Л.Г.Алексеева, Т.В.Галкина); Тест-опросник Кеттелла для подростков.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ «Школа №117 с углубленным изучением иностранных языков» Советского района ГО города Уфы РБ. В группе исследуемых были учащиеся 8-х классов в количестве 50-ти человек. Мы сформировали две выборки: лингвистически одаренных младших подростков и младших подростков со средним уровнем лингвистических способностей. С этой целью провели тестирование по методике С. Медника на вербальную креативность. Выявлены следующие результаты.

В выборке лингвистически одаренных детей достаточно высокие показатели вербальной креативности. Наиболее ярко проявляется уровень ассоциаций. Младшие подростки также выявили достаточно высокий уровень оригинальности (0,7) и уникальности (0,6). По результатам тестирования в выборке младших подростков со средним уровнем вербальной креативности (условно) результаты незначительно меньше, чем в выборке младших подростков с высокими вербальными способностями. Количество ассоциаций, - 0,8, индекс оригинальности составляет 0,6, уникальности, - 0,5. Эти незначительные различия вполне объяснимы, так как деление наше на две подгруппы отличается некоторой условностью, так как все учащиеся обучаются в школе с углубленным освоением иностранных языков.

Результаты тестирования по опроснику Айзенка продемонстрировали, что в выборке лингвистически одаренных младших подростков достаточно ярко проявляется экстравертированность, что свидетельствует об их общительности (14,6). Нейротизм проявляется на среднем уровне (10,5). Шкала лжи предполагает приемлемый уровень искренности, благодаря чему мы можем считать полученные ответы достоверными (2,6). В выборке младших подростков со средним уровнем вербальной одаренности экстраверсия и нейротизм проявляются примерно на одном уровне (13,6 и 13,1). Это свидетельствует о некоторой неуравновешенности данной группы младших подростков, что на самом деле, согласно теоретическим исследованиям, может негативно сказываться на лингвистических способностях. Шкала лжи предполагает приемлемый уровень искренности, благодаря чему мы можем считать полученные ответы достоверными (2,2). По результатам опросника Кеттелла у младших подростков, обладающих лингвистической одаренностью, мы выявили, что в выборке испытуемых преобладают степень принятия моральных норм (11,9), самоконтроля (11,3) и уверенность в себе (11,1). Высокие результаты по шкале доминантности (10,8), чувствительности к окружающим (9,9). Кроме этого, младшие подростки отличаются невысокой зависимостью от других (5,9) и низкой степенью внутреннего напряжения (6,9). В выборке младших подростков, которые имеют средний уровень лингвистической одаренности, также, как и в другой группе, преобладает степень принятия моральных норм (10,9). Между тем, этой группе в большей степени свойственна застенчивость, чем в группе 1 (10,9). Младшие подростки этой выборки отличаются высоким уровнем внутреннего напряжения (8,3) и тревожности (9,5). Все другие показатели находятся примерно на одном и том же уровне.

Проверив эмпирические данные на различия в обеих выборках мы выявили, что они есть, но носят незначимый характер. Наибольшие различия выявлены по тревожности (6,0 и 9,5) и степени внутреннего напряжения (6,9 и 8,3). Причем эти показатели ниже в выборке лингвистически одаренных подростков. Также выражены различия по степени групповой зависимости (5,9 и 9,3). В выборке подростков с тенденцией к средней вербальной креативности она проявляется в меньшей степени. Все другие показатели мало, чем отличаются друг от друга. Результаты математической обработки данных также продемонстрировали незначимость различий по изучаемым качествам между лингвистически одаренными младшими подростками и подростками со средним уровнем лингвистической одаренности.

Список литературы

1. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учебн.пособие для студ.вышш.пед.учебн. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 232 с.
2. Шкетик, Е.В. Психология одаренности: учебно-методический комплекс / Е.В.Шкетик. - Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. - 110 с.
3. Бумаженко, Н.И. Социально-педагогические основы работы с одаренными детьми: курс лекций / Н.И. Бумаженко. - Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. - 125 с.
4. Щепланова Е. Неравномерность развития одаренных детей // Школьный психолог. 2008. № 18. URL.: <http://www.psy.1september.ru>
5. Рубцов В. В., Юркевич В. С. Теория и практика работы с одаренными детьми // Вестник практической психологии образования. 2011.№ 1 (26). С. 9–15.
6. Румянцева М. В. Обучение лингвистически одаренных школьников иностранному языку в условиях дополнительного образования: дис.... канд. пед. наук. СПб., 2006. 188 с.
7. Игна О. Н. «Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 10 (125). С. 109–113.
8. Кабардов М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход): дис.... д-ра психол. наук. М., 2001. 354 с.
9. Микляева Н. В. Развитие языковой способности у детей с нормальным и нарушенным развитием речи (сравнительный аспект): монография. М.: Академия естествознания, 2010.
10. Сидоренкова Л. И. Возрастные различия в структуре языковых способностей и возможности их учета в процессе обучения иностранному языку // Психология обучения. 2008. № 10. С. 14–28.
11. Хохлова Л. А. Психолого-диагностический подход к исследованию языковых способностей // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. № 1 (09). URL: <http://www.sisp.nkras.ru>

УДК 373.2.01

Дмитриева А.В.,
Уфа (Россия)

КОРРЕКЦИЯ ПРЕДСТАРТОВОГО ВОЛНЕНИЯ СПОРТСМЕНОВ МЕТОДОМ СИМВОЛДРАМЫ

Аннотация. В данной статье описывается метод символдрамы, как эффективный способ в работе с юными спортсменами по коррекции предстартового волнения, которое занимает лидирующее место среди обращений к спортивному психологу спортсменов различного возраста, пола, опыта и вида спорта. За основу были взяты основные мотивы символдрамы для детей и подростков. Также дается обзор других методов, разработанных учеными для устранения этой проблемы.

Ключевые слова: предстартовое волнение, страх, символдрама, психорегуляция, тревога, чувство неуверенности, психическое напряжение.

PRESTARTING KORREKTUR AUFREGUNG ATHLETEN METHODE SIMVOLDRAMY

Annotation. This article describes a method symboldrama as effective in working with young athletes for the correction of prelaunch excitement, which occupies a leading place among the applications to the sports psychologist athletes of different age, gender, experience and sport. The basis was taken symboldrama main reasons for children and adolescents. Also, an overview of other methods developed by scientists to correct the problem.

Keywords: prelaunch excitement, fear, symboldrama, psychoregulation, anxiety, feelings of insecurity, mental stress.

Волнение спортсменов перед соревнованиями интересуют многих тренеров, спортивных психологов и самих спортсменов различного пола, возраста и стажа профессиональной деятельности на протяжении долгого времени.

Работая со спортсменами по греко-римской борьбе в возрасте 13-18 лет, мы убедились, что предстартовое волнение занимает первое место среди других обращений по поводу психологического сопровождения их для достижения наилучшего результата.

Психические переживания спортсменов исключительно сложны и разнообразны, так как соревнования нередко требуют от них максимального напряжения в самых неблагоприятных условиях [7].

Положительное или отрицательное влияние предстартового состояния на спортивный результат зависит от степени возбуждения нервной системы спортсмена. Предстартовое состояние может выражаться в разных формах.

Ретроспективный анализ показывает, что разные авторы выделяют разные формы предстартовых состояний, А. И. Пуни (1967), например, отметил три формы: стартовая лихорадка, боевая готовность и стартовая апатия. В. Навроцкая (1965) предлагает различать пять форм: легкое предстартовое возбуждение, среднее предстартовое возбуждение, сильное предстартовое возбуждение, предстартовая апатия и сильная предстартовая апатия. А. В. Родионов (1982) указывает на особенности свойств нервной системы спортсменов как на причину количественных и качественных функциональных сдвигов и специфики стартовых состояний. Данное утверждение находит свое экспериментальное подтверждение в исследованиях Генова (1967), Mulleyr (1961). Непосредственную связь особенностей стартовых состояний с типом высшей нервной деятельности отмечают М. Ванек и В. Гашек (1982).

Предстартовые состояния детерминированы не только объективными условиями соревнований, но и субъективными отношениями личности и индивидуальными различиями. При этом возрастает уровень психической напряженности спортсмена, который определяется балансом процессов возбуждения и торможения.

Уровень психической напряженности в соревнованиях, особенно у квалифицированных спортсменов, зависит в основном от факторов, воздействующих на психику (Платонов, 2004). По данным автора, различают четыре состояния готовности спортсмена: 1) недостаточное возбуждение; 2) оптимальное возбуждение; 3) перевозбуждение; 4) торможение вследствие перевозбуждения.

Более подробный подход у А. В. Родионова (1982). Он предлагает при изучении предстартовых состояний вначале дифференцировать спортсменов на группы по проявлениям нервной системы и, после этого, по личностным характеристикам.

Интересную интерпретацию предстартовых состояний приводит в своих исследованиях В. Н. Платонов (2004). Состояние недостаточного возбуждения, оптимального возбуждения, перевозбуждения и остояние торможения вследствие перевозбуждения. Каждое из состояний имеет бесчисленное множество вариантов, зависящих от индивидуальных особенностей спортсмена, уровня его подготовленности, конкретного состояния, характера соревнований и др. Возможны случаи, когда все четыре вида психического напряжения (в той или иной степени) проявляются у одного и того же спортсмена на протяжении длительного турнира или нескольких разных соревнований. Поэтому очень важной является предстартовая работа тренера и психологов по профилактике возможных негативных состояний спортсменов.

Для регулирования предстартового возбуждения пользуются различными приемами: специальной разминкой, самомассажем, дыхательными упражнениями, аутогенной тренировкой и пр. При регулировании эмоционального состояния [3] следует учитывать, что это не только явление в сфере психики, но и обширное состояние всего организма, включая сдвиги на уровне органов и тканей.

В своих исследованиях Г. Д. Горбунов и А. В. Шленков (1998) изучали эффект психолого-педагогических воздействий на спортсменов, имеющих различные личностные особенности психики. В результате проведенных исследований Г. Д. Горбунов с соавторами (1997) указывают на особенности изменения психического состояния у спортсменов под влиянием сеансов психорегуляции таких как релаксация в процессе гетеротренинга, вербально-музыкальная психорегуляция, гипноз, психобиоэнергетический транс [7]. Все эти методы Горбунов Г.Д. описывает с выявленными достоинствами и недостатками.

По данным А. Д. Ганюшкина, 30,8 % спортсменов начинают испытывать предстартовое волнение за 1–2 часа до старта, 33,5 – утром в день соревнований, 20,1 – за день до соревнований, 10 – за 2–3 дня до соревнований, 6 % – за неделю до соревнований.[8]

Состояние тревоги. Одним из наиболее распространенных видов предстартовой напряженности является тревога (тревожное ожидание). Она возникает тогда, когда человек ожидает событие, которое его интересует, но исход которого ему неизвестен. Тревогу как состояние следует отличать от тревожности как устойчивой характеристики (свойства) человека.

«На очень ответственных соревнованиях, заявляет заслуженный мастер спорта М., а иногда и перед ними, он начинал так нервничать, что приходилось отказываться от выступления. Всякие попытки силой воли заставить себя не нервничать, даже не думать о соревнованиях, отвлечься чем-либо посторонним, взять себя в руки не давали никаких результатов.» Гаврилюк В. К. [8]

«Выявить тревожного спортсмена не всегда легкая задача. Спортсмен редко прямо скажет тренеру, что он боится. ... и потому даже самые встревоженные и обеспокоенные спортсмены, вероятнее всего, открыто не выскажут своих страхов, поскольку побоятся признать свою слабость. Однако поведение спортсмена может свидетельствовать о том, что он встревожен...» Кретти Б. Дж. [10].

Некоторые зарубежные психологи связывают тревогу с переживанием страха. Считается, например, что тревога – это форма невротической реакции, которая включает в себе условный страх. Различают тревогу «связанную», вызываемую определенными внешними объектами, и «разлитую», вызываемую внутренними стимулами и сохраняющуюся длительное время [11].

Способы регуляции предстартовых состояний. Предстартовые состояния эмоционального возбуждения часто возникают задолго до соревнований и могут истощить нервную систему спортсмена, дезорганизовать его деятельность. В связи с этим требуется проведение мероприятий, направленных на уменьшение психической напряженности. Имеется несколько способов уменьшения психической напряженности спортсменов: выполнение в определенном ритме дыхательных актов, расслабление скелетных мышц, изменение направленности сознания, моторная разрядка и т. д.[2].

Психорегуляция — это комплекс мероприятий, направленный на формирование у спортсмена психического состояния, способствующего наиболее полной реализации его потенциальных возможностей.

Психофизиологической основой такого состояния (по данным Г. Д. Горбунова, 1986) служит оптимальное соотношение рабочей (эрготропной) и восстановительной (трофотропной) систем[6].

Воздействие человека на самого себя с помощью слов и соответствующих им мысленных образов (представлений) называют психической саморегуляцией. Она может осуществляться с помощью самоубеждения, воздействия на себя с помощью логических доводов, самовнушения, основанного на беспрекословной вере. Основным способом, используемым на практике и тщательно разработанным теоретически, является самовнушение. Оно использовалось человеком еще несколько тысяч лет назад в системе йога. Дальнейший этап в развитии этого способа психической саморегуляции связан с именем немецкого психиатра И. Г. Шульца, выпустившего в 1932 году книгу «Аутогенная тренировка».

Наряду с аутогенной тренировкой известна система саморегуляции Э. Джекобсона – «прогрессивная релаксация» (расслабление). Джекобсон обнаружил, что при эмоциях у человека напрягаются скелетные мышцы. Для снятия эмоциональной напряженности он предложил расслаблять их. Этот способ помогает снимать чувство тревоги и страха[2].

Канадский ученый Л. Персиваль предложил еще один способ психической саморегуляции: сочетание дыхания с напряжением и расслаблением мышц. Умение расслабляться (и не только мышечно, но и психически), выключаться из борьбы важно в соревновательной деятельности, которая осуществляется с короткими перерывами. Это сохраняет спортсмену энергию во время ожидания следующих попыток.

Долгое время аутогенная тренировка была основным способом психической саморегуляции. Однако использование ее спортсменами высокого класса обнаружило и ее недостатки. Была создана новая методика, названная «психорегулирующей тренировкой», которая отличается от аутогенной тем, что в ней не используется для самовнушения «чувство тяжести» в различных частях тела, так как спортсмены в дальнейшем с трудом избавляются от этого чувства. В активизирующих формулах психорегулирующей тренировки (ПРТ) есть, кстати, специальная формула, направленная на снятие «чувства тяжести» [7].

Важно учитывать, что формулы успокаивающей части ПРТ на первых порах приводят не к успокоению, а к возбуждению. Лишь в конце второй-третьей недели занятий достигается успокаивающий эффект. ПРТ сложна для юных спортсменов. Упрощенным вариантом ее является психомышечная тренировка – ПМТ. Была создана методика с более простыми формулами словесного внушения, понятными детям. ПМТ является вариантом ПРТ в сочетании с некоторыми элементами из методов Э. Джекобсона и Л. Персиваля. Она требует меньшего времени для овладения, а эффективность ее не меньшая, поэтому ею предпочитают пользоваться и взрослые спортсмены.

Снятие нервного напряжения может быть достигнуто за счет регуляции мимической мускулатуры лица. При нервном напряжении мышцы лица напряжены.

Изменение направленности сознания. Варианты этого способа саморегуляции разнообразны. Отключение Переключение Отвлечение Эффективность этих способов регуляции зависит, вероятно, от силы возникшей у спортсмена доминанты и от его индивидуальных особенностей.

Снятие психического напряжения путем разрядки.

Во многих случаях снятие напряженности может быть осуществлено за счет замещающей деятельности. Типы разрядки нервного напряжения у разных людей различны: одни разряжаются через двигательные акты, другие – через речь.

В качестве первого способа разрядки может использоваться *разминка*. При регулировании сильного психического возбуждения следует обеспечить «золотую середину», так как слишком слабый разряд оставляет большое по силе возбуждение, а слишком сильный разряд способствует возникновению еще более сильного возбуждения, то есть самовозбуждения.

Показана целесообразность комплексного применения разминки и методов аутогенной тренировки для снятия у спортсменов возникшей напряженности [2].

Ю. Г. Коджаспиров предлагает оптимизировать эмоциональное предстартовое состояние спортсменов с помощью *музыкального воздействия*

Он выделяет три вида музыки в зависимости от ее функционального предназначения: отвлекающая, расслабляющая и мобилизующая. В каждом виде ставятся различные задачи продолжительность сеанса [12].

Использование дыхательных упражнений. Изменяя произвольно режим дыхания, человек изменяет и режим своей психической деятельности. Поэтому дыхательные упражнения являются одним из простых и надежных методов регуляции психических состояний спортсменов [9].

В практике используются три типа упражнений: 1. Полное брюшное дыхание и два вида ритмического дыхания[1]. 2. В полном дыхании, осуществляемом в определенном ритме (лучше всего в темпе ходьбы). 3. Отличается от второго только условиями выдоха: толчками через плотно сжатые губы. (Злоупотреблять этими упражнениями не следует. Положительный эффект возрастает по мере упражняемости, а на первых этапах он может быть незначительным).

Снижение уровня притязаний как способ снятия психического напряжения. Причиной психического напряжения спортсмена могут быть сложность стоящей перед ним задачи и его неуверенность в возможности ее решения (достижения поставленной перед ним цели). В этом случае целесообразно снизить требования к спортсмену. При предсоревновательном нервно-эмоциональном напряжении внушаемость возрастает, что связано, очевидно, с увеличением тревожности и неуверенности спортсменов в исходе поединков.

Использование метода десенсибилизации (снятие чувствительности к факторам, вызывающим тревогу и страх). Сначала составляется перечень ситуаций и людей, которые вызывают у спортсмена состояние тревоги даже в незначительной степени. Затем этот перечень ранжируется в последовательности от факторов, вызывающих значительные опасения и страхи, до факторов,

вызывающих небольшую тревогу. После этого спортсмену предъявляются сначала ситуации, вызывающие незначительную тревогу. После адаптации к ним переходят к факторам, вызывающим средний уровень тревоги. Далее переходят на более высокий уровень, и так до тех пор, пока спортсмен не адаптируется ко всем стрессогенным для него факторам.

Моделирование соревновательных условий. Чтобы помочь спортсменам снизить соревновательную тревогу, целесообразно на тренировках моделировать некоторые ситуации, присущие соревнованию. (Эти методы нужно применять осторожно и после каждой такой тренировки объяснять спортсменам их смысл) [2].

В своей работе со спортсменами для коррекции предстартового воднения мы использовали метод кататимно-имагинативной психотерапии. Метод символдрамы разработан известным немецким психотерапевтом – профессором Х. Лейнером. Основу метода составляет свободное фантазирование в форме образов, внутренних картин на заданную психотерапевтом тему (мотив).

Для этой работы мною были взяты *Основные мотивы символдрамы для детей и подростков.*

- наблюдение опушки леса и ожидание существа, которое выйдет из темноты леса;

- лодка, появляющаяся на берегу пруда или озера, на которой ребенок отправляется покататься;

Наблюдение «Опушки леса»

Цель этого мотива - вызвать представление образа значимого лица или символического существа, воплощающих бессознательные страхи или проблемы. Задание мотива опушки леса направлено на ожидание существа, которое выйдет из темноты леса на опушку.

Лес символизирует бессознательное. Если сравнить мотив леса с другими мотивами, символизирующими бессознательное, как, например, с морем, пещерой и отверстием на болоте, то опушка леса отличается как раз тем, что здесь не спускаются в глубину. В мотиве опушки леса не затрагиваются области, лежащие ниже поверхности земли. В этом мотиве прорабатываются не очень глубокие области бессознательного, которые в образе символически находятся непосредственно на земле, т. е. поблизости от сознания. Пациента просят остановиться на некотором расстоянии от леса, оставаясь тем самым в пограничной области и избегая вызывать страх и сопротивление. На опушку из темноты леса должны приходиться символические образы, как бы выходя из бессознательного на свет сознания. Из леса может выйти образ, символизирующий вытесненный бессознательный материал.

Вызывая образ выходящего из леса существа, пациент получает возможность стимулировать развитие бессознательного материала в форме символических образов, которые свободно поднимаются и развертываются из его бессознательного. Эти животные имеют символическое значение, воплощая актуальные для пациента проблемы, страхи, объектные отношения.

При интерпретации появляющихся из леса символических существ необходимо учитывать два дополняющих друг друга аспекта. С одной стороны, образ можно рассматривать в контексте объектных отношений.

С другой стороны, образ можно рассматривать с позиции субъекта [6].

Символическое значение появляющегося из темноты леса существа можно рассматривать в контексте психической структуры, которую К.Г. Юнг называл "тенью". "Тень" занимает промежуточное положение между сознанием и верхними, наиболее поверхностными слоями бессознательного, включая в себя обычно непривлекательные, негативные стороны психики [4]. Цель психотерапии заключается в этом случае в том, чтобы довести до сознания эти отщепленные и вытесненные пациентом тенденции путем выведения из леса на луг символизирующих их существ. Вступая с ними в контакт, пациент принимает и признает их. Учитывая, что появляющиеся образы символически выражают отщепленные тенденции побуждений и желаний, т. е. некоторые внутренние комплексы, которые, как правило, находятся в конфликте друг с другом и с личностью в целом, обуславливая тем самым враждебность или страх, которое проявляет по отношению к пациенту появляющееся из леса существо, следует избегать бегства от этого существа или враждебных действий против него [6].

Целью психотерапии должна быть постепенная интеграция [4] изолированных, оторванных, находящихся в конфликте комплексов в целостную личность.

Мотив «Лодка»

В этом мотиве ребенок представляет появляющуюся на берегу пруда или озера лодку, на которой ему предлагается отправиться покататься на лодке без весел, чтобы плыть вниз по течению реки. Спуск на неуправляемой лодке позволяет сделать диагностические выводы о способности пациента довериться и отдаться какому-то состоянию или какому-то человеку [6].

Психотерапевтические методики работы с детьми и подростками ориентируются, прежде всего, на различные игровые техники и методы разговорной психотерапии. При помощи игры психолог получает самую разнообразную информацию о бессознательных конфликтах, страхах и невротических установках ребенка. Тем не менее, в использовании игровой психотерапии существуют определенные ограничения, связанные, с одной стороны, с возрастными границами, а с другой, с определенными психическими структурами.

В работе с подростками игровая психотерапия теряет свою эффективность, и более важное значение приобретает разговорная психотерапия. При этом в значительной мере теряется присущая игровой психотерапии эмоциональная составляющая. В разговорной психотерапии зачастую остается нераскрытой глубинная бессознательная проблематика. Вступающие в действие психологические механизмы защиты [13] и сопротивления [5] скрывают важные бессознательные и предсознательные конфликты и страхи.

В этих случаях хорошо себя зарекомендовала психотерапия по методу символдрамы, с помощью которой становится возможным работать с

глубинными, скрытыми от сознания переживаниями, учитывая одновременно сложную динамику осознаваемых и неосознаваемых психологических механизмов защиты и сопротивления. Символдрама умело обходит эти трудности. Лучше всего применение методов символдрамы зарекомендовало себя при работе с детскими фобиями.

В ходе работы с юными спортсменами (13-18 лет) в количестве 27 человек был использован метод символдрамы как в индивидуальной, так и в групповой психотерапии. После проделанной работы выявилось, что:

- спортсмен (в форме доходчивых образов) выясняет свои бессознательные конфликты.

- выясняет свои аффекты и подавленные инстинкты.

- выясняет свои личные механизмы защиты от проблем.

- вспоминает погашенные конфликты раннего детства.

- индивидуальная терапия, дает более быстрые результаты, чем групповая.

Выводы. Таким образом, символдрама при работе с юными спортсменами имеет ряд преимуществ по сравнению с другими методами психотерапии:

- символдрама в определенном смысле закрывает пробел между игровой и разговорной психотерапией детей и подростков, компенсируя их недостатки и эффективно используя их преимущества;

- символдрама позволяет подростку разобраться со своими конфликтами и проблемами на символическом уровне. Тем самым можно обойтись без интеллектуального разбора собственных проблем, к которому ребенок может быть еще не готов;

- благодаря особой пластичности метода символдрамы, с творческим использованием рисования, удастся хорошо варьировать его применение, сочетая и дополняя им другие методы психотерапии;

- символдрама может использоваться и как основная форма терапии, и в комбинации с другими формами, прежде всего с игровой психотерапией, что позволяет существенно динамизировать терапевтический процесс и сделать важные диагностические выводы о ходе ее проведения;

- символдрама может использоваться как в форме индивидуальной психотерапии, так и в форме групповой терапии, также, когда психотерапевт одновременно работает с ребенком и одним из родителей.

Список литературы

1. Горбунов Г.Д. Учись управлять собой! М., Знание, 1976 – 32с.
2. Ильин Е.П. Психология спорта. С-П., Питер, 2008 – 352с.
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., Издательство Московского ун-та, 1971- 40с.
4. Лейнер, Ханскарл. Кататимное переживание образов: Основная ступень; Введение в психотерапию с использованием техники сновидений наяву; Семинар: Пер. с нем. - М.: Эйдос, 1996. - 253 с.
5. Лакан Ж. Работы Фрейда по технике психоанализа (1953\54), М., Логос, 1998 – 432с.

6. Обухов Я. Л. Символдрама: Кататимно-имагинативная психотерапия детей и подростков. – М.: Эйдос, 1997.
7. Остьянова В.Н. Обучение и тренировка боксеров. Олимпийская литература, 2011.
8. Проблема психологии спорта. Сборник. М., ФиС, 1962.-100с.
9. Проблемы психологии спорта. О некоторых факторах, меняющих успешность игровых действий баскетболистов. Сборник. М., 1962.
10. Психология в современном спорте. Сборник. М., ФиС, 1962.-146с.
11. Психологическая подготовка спортсменов разных видов спорта к соревнованиям. Сборник. М., ФиС, 1968.-37с.
12. Теория и практика физической культуры. Музыка, как психофизиологическое средство организации учебно-тренировочных занятий № 3. Сборник. М., ФиС, 1975.
13. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. М., Педагогика – Пресс, 1993 – 68с.

© Дмитриева А.В., 2017

УДК 159.9.072

Кадырбаева Н.Р.,
Уфа (Россия)

ЗАЩИТА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ОТ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ И НАСИЛИЯ

Аннотация. В статье раскрывается проблема жестокого обращения с детьми в семье. Автор статьи приводит примеры насилия родителей над детьми, а также рекомендации по защите детей в подобных ситуациях жестокого обращения с детьми.

Ключевые слова: насилие, семья, жестокое обращение, профилактика.

PROTECTION OF CHILDREN FROM ABUSE AND VIOLENCE

Annotation. The article deals with the problem of child abuse in the family. The author of the article gives examples of violence against children, parents as well as recommendations for the protection of children in such situations the hard treatment of children.

Keywords: violence, family abuse, children, protection, prevention work..

Проблема насилия над детьми до недавнего времени была закрыта для обсуждения. Только сейчас мы начинаем осознавать масштабы и серьезность этой проблемы. Ребенок может столкнуться с насильственными действиями в любое время и в любой ситуации: в школе, на отдыхе, в общественном месте. Исключением не является и семья, несмотря на то, что данный социальный институт призван обеспечивать безопасность, которая является необходимым фактором для нормального развития ребенка.

Общий кризис российского общества в значительной степени обостряет социальные проблемы, что, в первую очередь, сказывается на наиболее уязвимых его категориях. В современных условиях многим семьям сложно адаптироваться и формировать защитные механизмы, постепенно снижается их воспитательный потенциал, ухудшается нравственно-психологический климат в семейной сфере и обществе в целом. Проблема жестокого обращения с детьми в семье, безусловно, представляет угрозу социальной безопасности общества и может быть решена путем создания и развития взаимодействия всех заинтересованных структур общества [2, 37].

Выделяют несколько видов жестокого обращения: физическое, сексуальное, психическое (эмоционально дурное обращение) насилие, отсутствие заботы (пренебрежение основными потребностями ребенка). Жестокое обращение с ребенком – это не только социальное явление, но и фактор, обуславливающий психологическую травму ребенка. Практически все дети, столкнувшиеся с жестоким обращением и пренебрежительным отношением, переживают психическую травму, в результате чего они развиваются с определенными личностными, эмоциональными и поведенческими особенностями, отрицательно влияющими на их дальнейшую жизнь. Дети, подвергшиеся различного рода насилию, сами испытывают разные отрицательные эмоции, часто агрессивны и жестоки. У таких детей доминирует стремление любыми способами привлечь к себе внимание. Оно может характеризоваться гиперактивностью, вспыльчивостью, мстительностью, злобой. Другие же дети, наоборот, пассивны, иногда очень послушны, с заниженным фоном настроения. Для этих детей характерны низкая самооценка, чувство вины, стыда. Они изолированы и закрыты, часто боятся нового. Дети, безусловно, являются наиболее незащищенной категорией населения, когда речь идет о насилии и жестоком обращении. Они наиболее уязвимы не только потому, что они не могут защитить себя физически, но и потому, что они зависят от взрослых, сами не способны непосредственно защищать свои собственные права. В связи с этим они часто становятся жертвами различных травм и вреда, наносимого их личности и развитию.

Социальная защита детей должна представлять собой завершенную систему, опирающуюся на сформированную нормативно-правовую базу, организационную структуру, работающую с разными группами населения (разными возрастными группами детей и подростков), с семьей, учителями, с лицами, взаимодействующими с детьми. Такие меры, как привлечение родителей к административной, уголовной и семейно-правовой ответственности и общественное воздействие, дают временные результаты. Необходимо «позитивное воспитание детей родителями» – поведение родителей в отношении воспитания, развития способностей, уважения интересов и взглядов ребенка и создания условий, в которых ребенок может в полной мере развиваться [1, 421].

Комплексность подхода к проблеме насилия в семье имеет определяющее значение. Очень важна профилактическая работа, как с семьями, так и с подростками, готовящимися к самостоятельной жизни, а в особенности – с детьми, как наименее защищенными членами нашего общества.

По нашему мнению, профилактические мероприятия должны проводиться не только по запросу. Чтобы это объяснить, приведем пример из собственного опыта наблюдения насилия над ребенком.

Семья, которую мы знаем с малых лет, имеющая опыт воспитания приёмных детей, взяла на воспитание с детского дома еще двоих детей (2-х летнего и 4-х летнего возраста). Органы опеки одобрили им это, так как при прошлом опыте они показали себя образцовой семьей. Однако на данный момент супруги предпенсионного возраста: 58 и 59 лет! Итог: через пару месяцев родители, не справившись с гиперактивностью одного из детей, захотели вернуть ребенка в детское учреждение, куда его обратно уже не приняли, ссылаясь на недостаточность оснований. Теперь неблагополучные родители вымещают злобу на невинном ребенке, наказывают за малейший проступок, занимаются рукоприкладством. И это только те виды насилия, которые приходилось видеть воочию...

Список литературы

1. Волкова Е.Н., Балашова Т.Н. Защита детей от насилия и жестокого обращения. Нижний Новгород, 2009 г. С.421
2. Мищенко В.А. Вестник Югорского государственного университета. Выпуск №1 (36). Ханты-Мансийск, 2015 г. С. 37

© Кадырбаева Н.Р., 2017

УДК 159.9.072

Кашаева Р.Р. ,
Уфа (Россия)

ПРИЕМЫ И СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития внимания младших школьников, поиску оптимальных приемов и средств его активизации на уроках в начальной школе.

Ключевые слова: приемы и средства активизации внимания, младшие школьники.

TRICKS AND MEANS OF INCREASING ATTENTION TO JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS ON THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Annotation. The article is devoted to the problem of development attention to younger students, finding the best techniques and means of revitalizing the lessons in elementary school.

Keywords: tricks and means to increase attention, younger students.

Начальная школа – наиболее ответственный период в жизни человека, поскольку именно в этот период закладывается то, что будет развиваться и укрепляться с возрастом. Задача школы на современном этапе – не столько дать определённый объем знаний, сколько научить школьников учиться. Стандарты нового поколения способствуют этому, тем самым позволяют овладевать универсальными учебными действиями, которые формируют фундаментальное ядро образования.

Особенностью федеральных государственных образовательных стандартов общего образования на современном этапе их деятельностный характер, который ставит главной задачей развитие личности ученика. В контексте введения новых ФГОС основными задачами каждого урока становятся:

- общекультурное и личностное развитие;
- развитие познавательных мотивов, инициативы и интересов учащихся;
- формирование умения учиться;
- развитие коммуникативной компетентности.

Также во ФГОС начального образования имеется специальный раздел, который по содержанию предлагаемых в нем действий непосредственно связан с формированием внимательности у обучающихся. В нем говорится об умении использовать различные способы поиска, сбора, обработки, анализа, передачи и организации информационного материала. Обученные умению сосредоточивать, распределять свое внимание и переключать его будут успешны в достижении поставленных целей.

Данная тема объёмна по своему содержанию: имеется немало исследований, посвященных систематизации и анализу всех факторов, связанных с особенностями развития внимания в младшем школьном возрасте. Наиболее изученными можно считать вопросы разделения свойств и видов внимания, значимыми в этом плане является труды отечественных ученых: Л.С. Выготского [8], П.Я. Гальперина [9], В.В. Давыдова [21], Н.А. Менчинской [21], С.Л. Рубинштейна [26], К.Д. Ушинского [21], Б.В. Эльконина [33], а также работы зарубежных психологов Ж. Пиаже [23], Т. Рибо, Е.Б. Титченера и др.

Однако, несмотря на имеющиеся многочисленные исследования, крайне мало работ по изучению средств и приемов активизации внимания младших школьников.

Актуальность проблемы изучения особенностей и формирования внимания у детей младшего школьного возраста определяется прежде всего тем, что именно в этом возрасте формируются качественно новые характеристики внимания как одного из основных познавательных процессов.

В ходе изучения состояния проблемы в теории и практике начального обучения нами выявлены следующие приёмы активизации познавательной деятельности учащихся начальной школы:

- занимательность;
- наглядность;
- установление межпредметных и внутрипредметных связей;

- использование проблемных ситуаций;
- самостоятельная работа;
- организация различных форм обучения (уроков; внеклассных занятий; кружков; стенгазет и пр.).

Процесс познания у младших школьников не всегда целенаправлен, в основном он неустойчив, эпизодичен. В этой связи необходимо развивать познавательный интерес, активность младшего школьника в различных видах его деятельности. Необходимость активизации познавательной деятельности диктуется возросшими требованиями к воспитанию и образованию.

Курс русского языка в начальной школе вмещает в себя довольно большой объем знаний по фонетике, графике и морфемике, при этом следует учесть, что знания должны быть не просто усвоены в теоретическом виде, но и в виде отработанных универсальных учебных действий. Уже не нужно давать все материалы в готовом виде (знакомить с правилами, приводить примеры), следует идти другим путем: давать ученикам возможность испытать свои силы в умении увидеть закономерности, выявить перспективы, сделать небольшие открытия.

В ходе исследования были выявлены следующие основные условия активизации внимания в учебной деятельности: воспитание чувства ответственности и тренировки волевого усилия; четкая организация учебных занятий; создание условий для активной и творческой работы учащихся; развитие интересов к учебному материалу; участие в общественно полезном труде; тренировка произвольного внимания, воспитание наблюдательности; организационная деятельность коллектива, группы; знание и учет индивидуальных особенностей внимания каждого учащегося.

Доказано, что устойчивость внимания зависит от силы нервных процессов; степени подвижности и изменчивости объекта; характера деятельности; отношения к делу; сложившихся привычек и т.д.

Приведем примеры универсальных упражнений, которые способствуют активизации и развитию внимания младших школьников и могут применяться на любом уроке в начальной школе.

Анаграмма – это слово с переставленными буквами или слогами, которые при правильном расположении дают другое слово. В нашем случае – это буквы, расположенные в произвольном порядке, из которых нужно составить слово.

Задание: расшифровать слова и вычеркнуть лишнее, не подходящее по смыслу к другим. Назвать, что общего между оставшимися словами.

Корректор – 1. На бланке изображаются строки с разными видами фигур (от трех до шести). Первая строка самая короткая, в ней представлены по одной фигурке разного вида, в которых, в свою очередь, расставлены различные значки. Далее следуют строчки с хаотичным набором фигурок, без знаков. Ребенку необходимо по образцу заполнять пустые фигурки как можно быстрее и, конечно же, без ошибок. Время выполнения данного задания ограничивается 2-3 минутами.

Списывание предложений. При списывании активизируются различные отделы мозга, ребенок учится считывать, формировать из печатного образа

буквы письменного, передавать необходимый сигнал от глаз к руке, распределению внимания.

Задание: Списывание предложений записанных без пробелов («Детипошливлес»)

Закрась нужное. Данное упражнение ставит задачу. Для того, чтобы получить рисунок, необходимо выполнить следующее условие: решить примеры или вписать буквы, и соответственно закрасить определенные ячейки таблицы.

Целенаправленная педагогическая работа по развитию произвольного внимания в младшем школьном возрасте обеспечивает широкие возможности обучающегося в усвоении предметного учебного материала, высокую мотивацию деятельности, контроль и регуляцию работы, оптимальный темп работы на уроке.

В учебной деятельности задания такого рода могут применяться в качестве дополнительных для закрепления того или иного навыка. Математические таблицы могут применяться для развития умения считать в уме, таблицы со словами – для обучения ребенка различать буквы, а также при запоминании правил.

Графический диктант – это создание рисунков под диктовку. Задание развивает умение слышать и точно выполнять словесные инструкции, делать задания по образцу, что моделирует учебную деятельность школьника.

Филворд – это одна из разновидностей кроссворда. При решении филворда необходимо искать слова, которые даны перед сеткой филворда. Слова, спрятанные в таблице, могут менять свое направление под углом 90 градусов в любую сторону, любое количество раз. Слова нужно найти и вычеркнуть. Если все слова вычеркнуты верно, то из оставшихся не вычеркнутыми букв можно составить слово.

Таким образом, поддерживать и формировать интерес к учению помогают игры, наблюдения, занимательные задания, проблемные ситуации, уроки-экскурсии, использование природных задатков и творческих способностей детей. Необходимо также помнить о том, что положительные эмоции сопутствуют формированию познавательных способностей ребёнка, поэтому не нужно жалеть добрых слов поддержки для всех, кто сумел справиться с заданием, сделал на уроке небольшое открытие.

В качестве перспективы разработки данной проблемы можно обозначить поиск новых средств активизации внимания, связанных с особенностями психологического восприятия младших школьников.

Список литературы

1. Борисова И. Г. Преподавание дисциплины «Теория обучения детей младшего школьного возраста» / И.Г.Борисова // Начальная школа. - №4, 2014,
2. Выготский Л. С. Психология /Л.С.Выготский. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
3. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вл. А. Лукова. - М. : Педагогика-Пресс, 1994.

4.Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования [электронный ресурс] режим доступа <http://www.xn--80achddrlnpe7bi.xn--p1ai/index.php/fgosnoo.html>

5.Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна; Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. — 3-е изд. — М.:Московский психолого-социальный институт, Воронеж:НПО «МОДЭК», 2001.

© Кашаева Р.Р., 2017

УДК 159.9.072

Колесникова Н.А.,
Ахметшина И.Р.,
Уфа (Россия)

ИГРОВАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ САМОРАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Данная статья посвящена методу саморазвития детей младшего школьного возраста – игровой психотерапии. Рассмотрены преимущества применения данного метода в работе психолога с младшими школьниками. Проанализированы занятия с элементами сказкотерапии, подготовленные и проведенные студентами факультета психологии БГПУ с младшими школьниками.

Ключевые слова: саморазвитие, игровая психотерапия, младший школьный возраст, сказкотерапия.

GAME THERAPY AS AN OPPORTUNITY FOR SELF- DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN

Annotation. This article deals with the method for self-development of primary school age children called game therapy. The advantages of this method in the psychologist's work with junior schoolchildren are examined. The author analyzes the classes with the elements of fairytale therapy that were prepared and conducted with junior schoolchildren by the students from the Faculty of psychology at M. Akmullah BSPU.

Keywords: self-development, game therapy, primary school age, fairytale therapy.

Горячая пора для студентов наступает не только в период сессии. Так, в октябре проходили практические занятия по дисциплине «Игровая психотерапия» в МБОУ «Школа № 45» с углубленным изучением отдельных предметов в рамках работы стажировочной площадки УМО ВУЗов РФ.

Готовясь к встрече со школьниками, студенты факультета психологии изучили теоретические аспекты игровой психотерапии, самостоятельно подготовили развивающее занятие с элементами сказкотерапии, затем провели его для учащихся начальных классов под супервизией преподавателя и психолога школы.

Игровая психотерапия – наиболее популярный метод, используемый в работе с детьми, так как ближе всего отвечает задачам развития.

Игра – это совместная деятельность, предполагающая коллективную взаимозависимость и расширение личностных возможностей за счет привлечения потенциала других участников [4]. Сущность игры заключается в том, что в ней важен не результат, а сам процесс, процесс переживаний, связанных с игровыми действиями. Хотя ситуации, проигрываемые ребенком, воображаемы, но чувства, переживаемые им, реальны. Специфика игры заключается в возможности сформировать положительное отношение к неигровой деятельности.

В игре ребенок чувствует себя естественно, адекватно своей человеческой природе, так как естественное состояние человека – это состояние деятеля, инициатора собственного развития. Ребенок включается в игру целиком: всем своим интеллектуальным, личностным, эмоциональным потенциалом, своим жизненным опытом и творческими ресурсами.

Игра задает участнику правила поведения, границы дозволенного, временные пределы самореализации в данном игровом пространстве. Игра представляет широчайшие возможности для развития и саморазвития, так как ребенок находится в состоянии «максимальной готовности» к этому [4].

Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, расширения сознания и коррекции психических процессов [1]. С помощью сказки ребенок может справиться с различными психологическими проблемами, учиться общаться с другими детьми, выражать свои мысли и чувства, совершенствует процессы внимания, памяти, мышления, самоконтроля, связной речи.

Слушая сказку, ребенок сопереживает происходящему, анализирует события и поступки героев, самостоятельно решает этические задачи, усваивает нравственные нормы [6]. Именно через сказки, обращенные к сердцу ребенка, он получает глубокие знания о человеке, его проблемах и способах их решения. Она дает детям необходимую гамму переживаний, создает особенное, ни с чем несравнимое настроение, вызывает добрые и серьезные чувства. Ребенок, услышав и представив различные образы, легко учится понимать внутренний мир героев, сопереживать им, верить в силы добра, обретает уверенность в них и себе. С помощью сказочного путешествия младший школьник может справиться с различными психологическими проблемами (страхами, застенчивостью), учиться общаться с другими детьми, выражать свои мысли и чувства, также совершенствуются процессы внимания, памяти, мышления, самоконтроля, связной речи, умения сравнивать, анализировать.

Школа с самого начала обучения требует высокого уровня концентрации умственных, физических и эмоциональных затрат, накопленных детьми. В

процессе обучения ребята проходят испытание на выносливость. Они находятся в сидячем положении, они испытывают умственную нагрузку, а в рамках учебного процесса может возникать нервное и психическое напряжение. Совокупность всех факторов иногда влияет на развитие различных болезней, например, головной боли, сколиоза, отклонений в функционировании желудка, кишечника.

Высокая раздражительность, утомляемость, хроническое недосыпание обуславливаются еще и чрезмерной увлеченностью ребенка компьютерными играми, телевизионными программами, недостаточностью пребывания на свежем воздухе, неправильным питанием, редкими занятиями спортом.

В рамках обучения и воспитания детей младшего школьного возраста важно обеспечить здоровый образ жизни учащихся, уделять внимание коррекции уже сформированных негативных реакций поведения и привычек.

В процессе решения данных задач возникают трудности. А сказка может стать именно той волшебной палочкой, которая эффективно помогает в разрешении сложившихся ситуаций или возникших проблем. Она выступает важным средством, формирующим личность. В ней совмещаются элементы обучения, предупреждения, воспитания, побуждения к действию.

Сказочные истории стимулируют детей задуматься, вылечивают недуги, освобождают от негативных мыслей. Сказки отлично воздействуют на детскую психику, поскольку нравоучения в них завуалированы. Волшебные истории восстанавливают душевное спокойствие, дают силы, позволяют ребенку пережить те эмоции, которые развивают в нем фантазию, мышление, воображение [3]. Со сказкой удастся избежать скучных будней, рутины, почувствовать новые, раньше не испытываемые положительные эмоции.

Такие формы и методы работы игровой психотерапии, как сказкотерапия, арттерапия помогают формировать и развивать познавательные процессы, мотивационную, эмоциональную, личностную сферы, а также навыки межличностных отношений, навыки планирования, самоконтроля, самооценки и саморегуляции [5].

Ниже приводим краткое описание занятий, подготовленных и проведенных студентами с младшими школьниками.

Целью развивающего занятия «Полезные сказки» является развитие навыков саморегуляции, планирования, самоконтроля и адекватной самооценки, через решение таких задач, как знакомство учащихся со сказками, улучшение навыка пересказа содержания произведения, научение соотносить реальную жизнь с событиями сказки, улучшить понимание сказки через рисунок персонажа или действия.

В ходе занятия были инсценированы сказки «Новые приключения Кота в сапогах», и «Комарик», проведено обсуждение сказок, пересказ, выделение главной мысли. Затем детям было предложено нарисовать понравившуюся сказку, либо персонажа, обосновать свой выбор в ходе групповой беседы. Завершилось занятие рефлексией.

Целью развивающего занятия «Сказка о двух лягушках» было осмысление и лучшее понимание себя, осознание перспектив изменения, построение новых моделей поведения, развитие позитивного отношения к миру и к себе [2].

Задачами занятия выступили: знакомство с произведением Л. Пантелеева «Две лягушки», развитие навыков пересказывания сказки, развитие навыков осмысления и оценивания характеров героев, обучение оригами «лягушка».

В ходе занятия студенты представили ребятам инсценировку сказки Л. Пантелеева, предложили учащимся обсудить содержание сказки, выделить главную мысль, проанализировать поведение и характеры персонажей. Затем обучили детей технике «оригами». В завершении была проведена рефлексия в виде письменного ответа на вопрос: «Какая лягушка понравилась тебе больше и почему?»

Целью развивающего занятия «Сказка о маленьком медвежонке» является развитие познавательных процессов, мотивационной, эмоциональной, личностной сфер и сферы межличностных отношений учащихся. Цель достигается через решение следующих задач: развитие эмоциональной регуляции и коммуникативных навыков, улучшение навыков пересказа содержания сказки, воспитание сострадания, сопереживания к героям произведения, развитие способности преодолевать трудности и страхи [6].

В ходе занятия была проведена инсценировка сказки о маленьком медвежонке, затем школьники совместно с ведущими обсудили содержание сказки, выделили главную мысль, провели анализ поведения и характера персонажей. Затем детям было предложено нарисовать своего лучшего друга и рассказать о нем. Завершилось занятие рефлексией.

В заключении следует отметить, что многолетнее взаимовыгодное сотрудничество факультета психологии БГПУ и школы №45 позволяет получать студентам важный практический опыт, который способствует подготовке вузом высококвалифицированных специалистов. Школа, в свою очередь, получает помощь в воспитательной и развивающей работе со школьниками. Также, данное сотрудничество способствует привнесению инновационных технологий в образовательный процесс.

Список литературы

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2015. – 320 с. – ISBN: 978-5-9268-1348-4
2. Золотой ключик: сказки российских писателей / Под ред. Т.М. Тумурова. – М.: Оникс, 2007. – 253 с. – ISBN: 978-5-488-01112-0.
3. Капшук О.Н. Игротерапия и сказкотерапия: развиваемся играя / О. Н. Капшук. – 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 222 с. – ISBN: 978-5-222-17789-1
4. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Под ред. М.Р. Битяновой. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с. – ISBN: 978-5-91180-805-1
5. Разноцветное детство: игротерапия, сказкотерапия, изотерапия, музыкотерапия / Под ред. Е.В. Свистуновой. – М.: Форум, 2014. – 192 с. – ISBN: 978-5-91134-636-2

УДК 159.9.072

Мавлютшина З.Р.,
Уфа (Россия)

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНО – СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ У ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности отклоняющегося поведения, которые, по нашему мнению, влияют на формирование ценностно – смысловой сферы подростка. Выделены 4 экспериментальные выборки в зависимости от типа отклоняющегося поведения, каждая из которых характеризуется собственным психологическим содержанием.

Ключевые слова: ценностные ориентации подростка, отклоняющееся поведение, типы девиаций.

STUDY OF VALUE-SEMANTIC SCOPE AMONG ADOLESCENTS PRONE TO DEVIANTNOMU BEHAVIOR

Annotation. This article discusses the peculiarities of deviant behaviour, which, in our opinion, influence the formation of value-the semantic scope of a teenager. Allocated 4 experimental sample depending on the type of deviant behavior, each of which is characterized by its own psychological content.

Keywords: teen, divergent value orientations of behavior, types of deviations.

Проблемы, связанные с девиантным поведением подростков, привлекают особое внимание ученых и постоянно рассматриваются как в отечественных, так и в зарубежных научных работах. В зарубежной психологии проблема отклоняющегося поведения исследуется такими учеными, как Ю.А. Клейнберг, Р. Крачфилд, И. Гоффман, А. Бандура. Проанализировав научную литературу, мы пришли к выводу, что проблема девиантного поведения является одной из актуальнейших на сегодняшний день, так как наблюдается стремительный рост детской и подростковой преступности и рассматривать данную проблему необходимо, прежде всего, во взаимосвязи с ценностно-смысловыми аспектами. Также необходимо более полно изучить причины девиантного поведения, понять какие ценностные ориентации и установки движут подростками. Среди современных теорий девиантного поведения зарубежной социальной психологии стоит отметить концепцию социальных отклонений Р. Харре и теорию поведения добровольного риска С. Линга. В отечественной психологии изучение девиантного поведения связано с исследованием социально-психологических характеристик групп подростков с девиантной ориентацией: их

групповых потребностей, норм, ценностей (Г.С. Прыгин, И.В. Севастьянова, С.В.Тачина, Е.А. Парыгина).

Один из значимых факторов, определяющих поведение подростка, - его ценностно – смысловая сфера.

Опираясь на положение Д.А. Леонтьева о том, что ценностные ориентации – это ведущий мотив, то есть цель, с помощью которой человек стремится соединиться с обществом, его благами и познать смысл жизни, мы можем говорить о том, что деформация системы ценностей и смыслов является основной причиной, определяющей девиантность подростка. По нашему мнению, деформация ценностно – смысловой сферы является одним из путей, ведущих к девиантному поведению.

Целью исследования является выявление и описание особенностей ценностно – смысловой сферы подростков в зависимости от типа девиации.

Для подтверждения или опровержения гипотезы, мы использовали следующие методики: «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел; «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьев.

Таблица 1

Результаты по методике «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел

Шкалы	Тенденция не выражена (%)	Умеренная тенденция (%)	Выраженная тенденция (%)
Установка на социальную желательность	40%	40%	10%
Склонность к нарушению норм и правил	0	37,5%	62,5%
Склонность к аддиктивному поведению	5%	60%	35%
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	15%	60%	25%
Склонность к агрессии и насилию	10%	60%	30%
Волевой контроль эмоциональных реакций	30%	62,5%	7,5%
Склонность к делинквентному поведению	60%	32,5%	7,5%

В ходе исследования мы выявили 4 экспериментальные выборки: экспериментальная выборка 1 – подростки склонные к нарушению норм и правил, экспериментальная выборка 2 - подростки склонные к аддиктивному поведению, экспериментальная выборка 3 – подростки склонные к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, экспериментальная выборка 4 – подростки склонные к агрессии и насилию.

Далее, мы исследовали смысложизненные ориентации у подростков, склонных к девиантному поведению.

Таблица 2

Результаты по методике СЖО в экспериментальных выборках

Шкалы	Экспериментальная выборка №1	Экспериментальная выборка №2	Экспериментальная выборка №3	Экспериментальная выборка №4
Цель жизни	46%	10%	8%	36%
Процесс жизни	36%	20%	24%	20%
Результат жизни	10%	42%	36%	12%
Локус контроль –Я	23%	8%	36%	33%
Локус контроль – жизнь	26%	31%	17%	36%

Исходя из таблицы, мы видим, что для подростков, **склонных к нарушению норм и правил** (эксп. выб.1), наиболее выражена ценность цели в жизни, исходя из интерпретации методики, высокий показатель по этой шкале характеризуют не только целеустремленного человека, но и прожектора, цели которого не имеют опоры и не подкреплены ответственностью со стороны подростка. Таким образом, подростки склонные к нарушению норм и правил живут только сегодняшним или вчерашним днем, так же для них свойственна ценность процесса жизни – смысл жизни состоит в том, чтобы жить.

Ценность результата жизни свойственна подросткам, **склонным к аддиктивному поведению** (эксп. выб. 2) , т.е в их личностной структуре присутствует неудовлетворенность прожитой жизнью.

Подросткам, **склонным к самоповреждающему поведению** (эксп. выб. 3), свойственны ценности «результат жизни» и «локус контроля – Я», то есть они считают себя хозяевами жизни, способными построить свою жизнь в соответствии со своими целями и смыслами для подростков склонных к агрессии и насилию.

Для выборки испытуемых, **склонных к агрессии и насилию** (эксп. выб. 4) характерны ценности «локус контроля –Я» и «локус контроль – жизнь», иными словами, они считают, что сами контролируют свою жизнь, могут смело принимать решения и воплощать их в реальность.

Таким образом, мы выявили, что особенности ценностно – смысловой сферы подростков зависят от типа девиации.

Список литературы

1. Иващенко А.В. Нравственное воспитание старшеклассников. -Минск, 1974. 104 с.
2. Иващенко А.В., Савкина Г.П. Нравственные ценности и особенности их освоения подростками. М., 1993.- 122 с.

3. Кон И.С. Психология юношеского возраста. М.: Просвещение, 1979.
4. Леонтьев, Д.А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2007.

© Мавлютшина З.Р., 2017

УДК 159.9.072

Магасумова Ю.И.,
Уфа (Россия)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье раскрывается вопрос об особенностях развития социального интеллекта в подростковом возрасте. Автор акцентирует внимание на том, что социальный интеллект – это средство познания социальной действительности, а его продукт – социальная компетентность, которая рассматривается как знание о социальном мире, способы поведения и поведенческие сценарии, облегчающие социальное взаимодействие.

Ключевые слова: социальный интеллект, подросток, социальные отношения, взаимодействие, развитие.

FEATURES OF DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENCE

Annotation. The article analyzes the peculiarities of development of social intelligence in adolescence. The author focuses on what social intelligence is a means of understanding social reality and a product of social competence, which is regarded as knowledge about the social world, behaviors and behavioral scripts that facilitate social interaction.

Keywords: social intelligence, teenager, social relations, interaction, development.

Социальный интеллект – это понятие, которое вошло в современную психологию во второй половине двадцатого века усилиями таких известных исследователей, как Эдвард Ли Торндайк, Джой Пол Гилфорд, Роберт Дж. Стернберг и др. Социальный интеллект – это способность правильно понимать поведение людей, поэтому данная способность необходима для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации современных подростков. Прорываясь к взрослости, подросток обнаруживает различия в самом себе и начинает отделять отношение к себе как к ребенку и отношение к себе как взрослому. В этот период происходит осознание и завоевание подростком своего места в широких социальных отношениях и взаимодействиях. Подросток бросает все свои усилия и энергию на то, чтобы добиться нового социального статуса (Куницына В. Н., 1972, с. 67)

Говоря о развитии социального интеллекта у подростка, мы должны учитывать, что психическое созревание и социальная ситуация развития должны сойтись на каждом этапе так, чтобы их взаимодействие легло в основу развития новообразований личности. Если у ребенка имели место фрустрации потребностей на предыдущих фазах развития, то они могут отражаться в дисгармонии развития, в различных невротических и поведенческих расстройствах, на что следует обратить особое внимание при диагностике подростков. В психологии трактовки понятия социального интеллекта могут быть достаточно разнообразными. Так, В.Н. Куницына определяет социальный интеллект как глобальную способность, возникающую на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции, которые обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений, способность в конечном итоге достигать гармонии с собой и с окружающей средой (Куницына В. Н., 1995, с. 48–49).

Согласно кубической модели социального интеллекта Дж. Гилфорда его основными операциями являются трансформация и интерпретация социальной информации. Так, социальный интеллект может выступать как механизм реализации защитного пояса сознания. На наш взгляд, интересно возможное изменение механизмов психологической защиты при развитии социального интеллекта.

Адаптивные целенаправленные и потенциально осознанные действия, – это копинг-поведение. Каждый стрессовый эпизод можно представить как определенную последовательность следующих актов: восприятие изменения ситуации – эмоции как результат оценки воспринятого – мысль о событии – копинг-реакции. Итогом этой цепочки является осознанное формирование новой ситуации, то есть приспособление. На наш взгляд, важно сформировать у личности полноценные стратегии совладения в трудных жизненных ситуациях на основе осознания структуры механизмов собственной психологической защиты и обучения этим стратегиям. Переживание старых проблем позволяет переоценить ранее вытесненное и запомнить его по-новому (уяснение возможных подходов для их преодоления). Необходимость формирования социального интеллекта обуславливается возможностями лучшей социальной адаптации и в процессе получения школьного образования и после. При составлении программ важно учитывать особенности детей, что является как коррекционным моментом, так и формированием адекватных форм поведения и взаимодействия с социумом. Социальный интеллект относится к группе социальных способностей, сопряжен с определенной деятельностью, относится к личностному образованию и может не коррелировать с уровнем общего интеллекта. Определяя для себя это понятие мы придерживаемся точки зрения И.Б.Кудиновой «Социальный интеллект – средство познания социальной действительности, а продукт – социальная компетентность, которая рассматривается как знания о социальном мире, способы поведения и

поведенческие сценарии, облегчающие социальное взаимодействие» (Кудинова И. Ю., 2007, с. 224).

Главной особенностью этого возраста является вхождение подростка в активную социальную жизнь. Чувство взрослости позволяет подросткам обнаруживать веру в способность определять и контролировать собственное поведение, свои мысли и чувства. Получив свободу действий в группах сверстников, подросток требует расширения своих прав во взаимодействии с взрослыми. Он включается в формирование социальных ценностей, в обсуждение смыслов отношений. Все это и приводит подростков, находящихся под влиянием позитивных общественных образцов, к высокому уровню общественной активности. Вместе с тем, следует постоянно иметь в виду, что естественная активность и динамизм подростков, остающаяся без надлежащего управления, проявляется в открытой стихийности, спонтанности, неконтролируемых порывах и рискованных действиях. Другими словами, для подростков, предоставленных самим себе, характерен динамизм в себе, активность для активности, которые открывают путь к различным формам девиации. Поэтому так важна целенаправленная работа по поддержке активности подростка с целью его социального развития (Куницына В. Н., 1995, с. 48–49).

Подростковый возраст не только биологическая, но и социальная категория. Именно в этот период происходит усиленное усвоение социальных ценностей, формирование жизненной позиции, при этом психологические и личностные процессы развития подростка совершаются не плавно, а скачкообразно и противоречиво. Подросток — это уже не ребенок, но еще и не взрослый. Возникшее у подростка «чувство взрослости» выражается в стремлении к самостоятельности, желании, чтобы старшие уважали достоинство его личности, считались с его мнением (Кулаков С. А., 2001, с. 350).

Список литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект-пресс, 2003. – 382 с.
2. Кудинова И. Ю., Кудинов С. И. Вотчин И. С. Социальный интеллект: психологические аспекты становления. Монография (Естественно-научное исследование). – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. – 224 с.
3. Кулаков С. А. На приеме у психолога – подросток: Пособие для практических психологов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Издательство «СОЮЗ», 2001. – 350 с.
4. Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. 1. – СПб., 1995. – С. 48–49.

© Магасумова Ю.И., 2017

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье актуализируются проблемы адаптации младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья к процессу обучения в школе. Адаптацию школьников к процессу обучения рассматриваем как безболезненное вхождение в школьную жизнь. Тьюторское сопровождение есть наиболее эффективная организация взаимодействия с данной категорией учащихся.

Ключевые слова: Адаптация, тьютор, тьюторское сопровождение, дети с ОВЗ, младший школьный возраст.

ADAPTATION OF PRIMARY SCHOOL-AGE CHILDREN WITH HIA FOR SCHOOL

Annotation. Article updated adaptation problems junior student with disabilities. The adaptation of students to training process as a painless entry into school life. Tutor support is the most effective organization of interaction with this category of students.

Keywords: Adaptation, tutor, tutor support, children with HIA, primary school age.

Стремительные изменения, происходящие в нашем обществе, противоречивым образом отражаются на подрастающем поколении, в частности, на процессе социальной адаптации младших школьников. Всё чаще проблема нарушения процесса социальной адаптации младших школьников привлекает к себе внимание медиков, психологов, педагогов.

Существует множество точек зрения на проблему. Э.М. Александровская, Б.Н. Алмазов, С.А. Беличева, рассматривают её как несоответствие психофизиологического и социопсихологического статуса ребёнка требованиям ситуации школьного обучения. Начало адаптации младших школьников характеризуется принципиальным изменением всего его строя, он начинает осуществлять общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность – учебную деятельность. И это ставит его в совершенно новую позицию по отношению ко всем окружающим.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ общего образования вне специальных условий обучения и воспитания. К ним относятся

дети – инвалиды, либо другие дети в возрасте до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми – инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания, т.е. дети с особыми образовательными потребностями.

В данную категорию входят дети с различными нарушениями развития: нарушениями слуха и речи; с нарушениями опорно – двигательного аппарата; с задержкой психического развития; с умственной отсталостью, с выраженными расстройствами эмоционально – волевой сферы; детский аутизм.

Дети с ограниченными возможностями здоровья могут иметь разные по характеру и степени выраженности нарушения в физическом и психическом развитии, требующих адаптированной к их возможностям индивидуальной программы обучения.

Адаптация – это приспособление организма к изменяющимся внешним условиям. Адаптация детей младшего школьного возраста подразумевает не только приспособление, но и создание условий для последующего развития. Тогда получается, что адаптировать ребёнка, – это приспособить его к развитию, позволяющему в нужной степени соответствовать требованиям и нормам в современном социуме. Поэтому педагоги и психологи, адаптируя ребёнка, должны помнить о создании условий для последующего развития младшего школьника.

В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики.

Задачами адаптации младших школьников к процессу обучения являются создание условий для безболезненного вхождения учащихся в школьную жизнь:

- организация воспитательно-информационных мероприятий для учащихся;
- оказание индивидуальной помощи каждому ребёнку и его родителям;
- психолого-педагогическое просвещение родителей;
- координирование действий всех специалистов, работающих в школе;

Целью учебного процесса становится не только достижение знаний, но и создание условий для социальной адаптации и развития психологических особенностей обучающихся, а целью педагогического процесса – развитие нравственной, самостоятельной, творческой личности. Для достижения цели применяются новые педагогические технологии, основанные на том, что ученик становится активным, творческим, развивающимся субъектом учебного процесса.

Тьюторство мы рассматриваем как новую педагогическую реальность, инновационную технологию. Тьютор помогает ученику ориентироваться в современном образовательном пространстве. В инклюзивном образовании тьютор - это специалист, который организует условия для успешного включения ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду образовательного учреждения.

Таким образом, адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает не только определенный уровень адаптации, но и возможность ориентироваться в окружающей жизни, соблюдая определенные правила и нормы поведения.

Список использованной литературы

1. Александровская Э.М. Психологическое сопровождение школьников / Э.М Александровская. // М.: Академия, 2002.
2. Беличева С.А. Социально-педагогическая реабилитация дезадаптированных детей и подростков / С.А. Беличева // Социальная педагогика / под ред. В. А. Никитина. – М., 2002.
3. Дурнева О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся первых классов в период адаптации / О.В. Дурнева // Сборник «Учитель – учителю». Белгород 2010.

©Мускабаева Ж.Э., Моисеева Н.Н., 2017

УДК 159.9.072

Мухаметрахимова С.Д.,
Уфа (Россия)

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация. В статье рассматривается проблема тьюторского сопровождения в профилактике девиантного поведения несовершеннолетних с точки зрения история развития тьюторства. Также ставятся проблемы тьюторства в деле профилактики различных девиаций с точки зрения сегодняшних проблем тьюторского движения.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, профилактика девиантного поведения несовершеннолетних.

TJUTORSKOE SUPPORT IN THE PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF MINORS

Annotation. The article deals with the problem of tjutorskogo in the prevention of deviant behavior of minors from the point of view of the history of the development of tjutorstva. Also put the problem of tjutorstva in the prevention of various deviations in terms of today's problems

Keywords: tutor support, prevention of deviant behavior of minors.

Сегодня в России наблюдается увеличение числа несовершеннолетних с девиантным поведением, которое проявляется в жестокости, повышенной агрессии, воровстве, хулиганстве, ранних сексуальных связях, проституции, алкоголизме, курении, наркомании, вандализме, совершении преступлений

несовершеннолетними, уходе из дома и бродяжничестве, суицидальном поведении. Статистика свидетельствует о росте отклоняющегося поведения среди лиц различных социальных и демографических групп. Сегодня каждое десятое преступление в России совершается несовершеннолетними либо с участием несовершеннолетних. Ежегодно, таким образом, несовершеннолетними совершается более 100 тысяч правонарушений.

Преступность несовершеннолетних обусловлена взаимным влиянием отрицательных факторов внешней среды и личности самого несовершеннолетнего. Подростковый возраст имеет важнейшее значение в становлении личности человека. Это трудный период психологического взросления ребёнка. В самосознании происходят значительные изменения: появляется чувство взрослости – отношение подростка к себе как к взрослому, ощущение и осознание себя в какой-то мере взрослым человеком. Начинается борьба за признание своих прав, самостоятельности, что непременно приводит к конфликту между взрослыми и подростками. В результате возникает кризис подросткового возраста. Поэтому чаще всего преступление совершают так называемые «трудные», педагогические «запущенные» подростки.

Организацией практической деятельности по предупреждению и коррекции асоциального поведения и правонарушений несовершеннолетних сегодня занимаются многие социальные институты, но прежде всего школа и правоохранительные органы. Комиссия по делам несовершеннолетних ведет большую работу по профилактике правонарушений несовершеннолетних: проводит классные часы, родительские собрания, различные мероприятия. В школе завуч по воспитательной работе, классные руководители, социальный педагог, психолог также включены в профилактическую деятельность. Социальный педагог выявляет детей из неблагополучных семей, малообеспеченных, многодетных семей, детей сирот, работает с родительским комитетом. Психолог проводит диагностическую работу с несовершеннолетними правонарушителями, консультирует родителей, педагогов.

Однако, несмотря на все старания КДН, педагогов, социального педагога, психолога, общественности не удается ликвидировать подростковую преступность.

Одним из действенных мер по профилактике и коррекции правонарушений несовершеннолетних может стать тьюторское сопровождение несовершеннолетних. Феномен тьюторства исходит к средним векам. В университетах Европы изначально не существовали строгие учебные планы, каждый студент мог выбирать профессоров и курсы по душе, не только в своем «alma mater», но и в любом колледже или университете. В выборе помогал тьютор. В современной системе образования прослеживаются две тенденции. Первая тенденция - отказ от уравниловки, ориентации на среднего ученика; предоставляется возможность разработки индивидуальной траектории обучения. Вторая – в усилении роли школы как института социализации, воспитательной функции школы.

В соответствии с должностными обязанностями тьютор «...организует процесс *индивидуальной работы* с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов; организует их персональное сопровождение в образовательном пространстве предпрофильной подготовки и профильного обучения; координирует поиск информации обучающимися для самообразования; сопровождает процесс формирования их личности (помогает им разобраться в успехах, неудачах, сформулировать личный заказ к процессу обучения, выстроить цели на будущее)» [3].

Возможны различные модели тьюторского сопровождения. В Ханты-Мансийском округе предлагается «формирование целевых групп детей, диагностическая работа, участие в тренингах различного вида, мотивирование детей на работу в парах «успешный ребенок – ребенок «группы риска»» [2, с. 64]. «Успешный ребенок» в данной паре выполняет роль наставника-волонтера. На наш взгляд, данная модель применима не для всех детей «группы риска». Данная группа довольно разнообразна; это дети с низким академическим интеллектом, дети с низким социальным интеллектом, дети с проблемами в волевой, мотивационной, эмоциональной сфере. Каждая проблема решается по отдельности, однако большие трудности могут возникнуть при наличии комбинации проблем.

В некоторых учебных заведениях вводится должность тьютора, отличного от должности классного руководителя. Так, в Горно-Алтайский экономический техникуме работают тьюторы, которые реализуют образовательный заказ родителя и ребенка. Тьютор также помогает выстраивать индивидуальную траекторию учения, с учетом дальнейшего трудоустройства.

Список литературы

- 1.Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А.,
- 2.Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М.-Тверь:«СФК-офис». –246 с.
- 3.Организация тьюторского сопровождения детей группы риска в условиях общеобразовательных учреждений Методические рекомендации Составитель: М.В. Цыгановская, педагог-психолог социально-психологического отдела Е.Ю. Зинова, педагог-психолог социально-психологического отдела А.В. Кречетникова начальник социально-психологического отдела г. Ханты-Мансийск, 2012г.
- 4.Тьютор. Должностные обязанности // Приказ № 593 Минздравсоцразвития России от 14.08.2009г.

©Мухаметрахимова С.Д., 2017

УДК 159.9.072

Мухаметрахимова С.Д.,
Ягофаров Р.Г.,
Уфа (Россия)

ПЕРСПЕКТИВЫ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема реализации субъект-субъектного взаимодействия в условиях обучения в средней школе. В частности, личностные качества учителя как фактора, определяющего стиль взаимодействия, а также проблемы и перспективы внедрения диалогического подхода в обучении.

Ключевые слова: субъект-субъектное взаимодействие, личностные качества учителя, диалогический подход в образовании.

PROSPECTS OF DIALOGICAL APPROACH IN EDUCATION

Annotation. Describes a problem implementing entity-regional interaction in terms of learning in high school. In particular, the personal qualities of the teacher as a factor determining the style of interaction, as well as the problems and prospects of introduction of dialogical approach in teaching.

Keywords: subet-subject interaction, personal qualities teachers dialog approach in education.

Выпускнику школы, вступающему в самостоятельную жизнь в условиях современного рынка труда и быстро изменяющегося информационного пространства, необходимо быть конкурентоспособным работником. Он должен быть творческим, самостоятельным, ответственным, коммуникативным человеком, способным принимать решения. Социальный заказ общества сформулирован в Федеральных государственных образовательных стандартах образования:

«Стандарт устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы: личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, правосознание, экологическую культуру, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме ...» [4, с.5].

Не будет преувеличением сказать, что все педагогическое сообщество занято поиском путей решения столь сложных вопросов. Современный гуманистический подход, закрепленный в ФГОС в виде требований к личностным результатам обучения, никак не отменяет ЕГЭ и создает глубокие противоречия в образовании. С одной стороны, учитель должен строить субъект-субъектные отношения, развивать личность ученика, с другой стороны обеспечить высокие баллы по ЕГЭ. К тому же, деятельность учителя в школе жестко регламентирована, не только содержательно, но и процессуально.

Подготовка педагога, и сопровождающего его деятельность психолога для работы в этих противоречивых условиях усложняется во много раз.

Первым шагом к решению проблемы подготовки учителя может стать формирование личности учителя, так как именно личностные качества учителя, так или иначе, определяют особенности обучения, стиль деятельности, выбор методов и приемов, уровень педагогического мастерства. А.К. Маркова выделяет перцептивно-рефлексивные качества, определяющие возможность проникновения учителя в индивидуальное своеобразие личности ученика и понимание самого себя. [2, с.42]. Как известно, это качество психологами характеризуется как эмпатия[3]. Л.Г. Дмитриева в качестве важной характеристики педагога, ориентированного на диалог, выделяет психологическую готовность будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию. Автор выделяет структуру психологической готовности будущего учителя к диалогу, включающую в себя эмоциональный, операциональный и личностный компоненты (в содержании эмоционального компонента проявляются эмоциональная устойчивость, эмпатийность, отзывчивость, склонность устанавливать близкие отношения с другими, потребность быть принятым другими и принадлежать к ним, в преодолении трудностей в контактах)[1, с. 7].

В данном аспекте возможно внедрение в практику спецкурсов, тренингов, систем заданий и т.д. Однако личность учителя формирует не только содержание одного спецкурса, а весь учебно-воспитательный процесс. Если обучение в вузе не реализует субъектно-субъектных отношений, основанных на диалогическом подходе, то студенты, прослушав все курсы, в своей педагогической практике воспроизведут те технологии, методы и приемы, которые они наблюдают во время обучения.

Таким образом, важной задачей реализации ФГОС в условиях высшего педагогического образования является разработка новой технологии образования в вузе и школе, в основе которой должен быть диалогический подход к обучению.

Список литературы

1. Дмитриева, Л.Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию: дис. док. психол. наук / Л.Г. Дмитриева Самара, 2011. - 473 с.

2. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с. - (Психол. наука — школе) .

3. Моисеева, Н.Н. Формирование психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию: дис. . канд. психол. наук/ Н.Н. Моисеева Самара, 2007. - 219 с.

4. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта Среднего общего образования Приказ Министерство образования и науки российской федерации От 6 октября 2009 г. № 413

УДК 159.9.072

Насырова А.А.,
Дмитриева Л.Г.,
Уфа (Россия)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье раскрывается содержание психолого-педагогических условий, которые способствуют развитию познавательных способностей младших школьников. В частности, анализируются такие аспекты, как повышение уровня познавательной активности школьников, что можно реализовать, развивая *учебные мотивы; родители, педагоги, психологи*, способные оказать психологическую поддержку детям, испытывающим трудности обучения *личностно-развивающее обучение*, где во главу угла ставятся личность ребенка, его самобытность, самооценность, его субъектный опыт.

Ключевые слова: психолого-педгогические условия, познавательная активность, учебные мотивы, личностно-ориентированное обучение.

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS COGNITIVE DEVELOPMENT

Annotation. In this article, the content of psycho-pedagogical conditions that contribute to the development of cognitive uposobnostej junior high school students. In particular, examines aspects such as increased levels of cognitive activity of students, that you can implement by developing educational motives; parents, educators, psychologists, may have psychological support for children with learning difficulties of personality-developing training, where focuses on the personality of the child, his former self, his experience subjective self-value.

Keywords: psycho-pdegogicheskie conditions, cognitive activity, academic motivation, personality-oriented training.

Современное состояние среднего образования таково, что не все школы в равной мере ориентированы на развитие познавательных способностей учащихся. В школах, не нацеленных на развитие учащихся, как правило, ученики очень быстро теряют интерес к учебе. Уже в начальных классах школы у них снижаются мотивы учебной деятельности, их все больше начинают интересовать так называемые социальные мотивы, связанные с материальным достатком, наличием модных, востребованных вещей (планшеты, айпаты, айфоны и так далее). Отношение учащихся к учению, несомненно, зависит от *характера самого процесса обучения, от стиля общения между педагогом и*

учащимися, от способов организации учебного материала и учебно-познавательной деятельности школьников, от системы оценивания результатов учения. В известной мере, все эти перечисленные причины мы можем посчитать условиями развития познавательных способностей. Отметим при этом, что данные условия особое значение приобретают в младшем школьном возрасте, когда у ребенка познавательная сфера и познавательные способности развиваются очень активно.

Способности формируются и развиваются в той деятельности, в которой они находят себе применение. Бездеятельный ребенок, безучастный к какому-то ни было труду, обычно и не проявляет способностей. Упорный труд всегда является основой развития как общих, так и специальных способностей. Без большого и напряженного труда способности не развиваются, остаются лишь потенциальные возможности для их успешного формирования.

Однако не всякая деятельность, в которую включают ребенка, автоматически формирует и развивает способности к ней. Для того чтобы деятельность положительно влияла на развитие способностей, она должна удовлетворять некоторым условиям.

Во-первых, деятельность должна вызывать у ребенка сильные и устойчивые положительные эмоции, удовольствие. Ребенок должен испытывать чувство радостного удовлетворения от деятельности, тогда у него возникнет стремление по собственной инициативе, без принуждений заниматься ею. Живая заинтересованность, желание выполнить работу возможно лучше, а не формальное, равнодушное и безразличное отношение к ней – необходимые условия того, чтобы деятельность положительно влияла на развитие способностей.

Поскольку способности могут принести плоды лишь в том случае, когда они сочетаются с глубоким интересом и устойчивой склонностью к соответствующей деятельности, учителю надо активно развивать интересы детей, стремясь к тому, чтобы эти интересы не носили поверхностного характера, а были серьезными, глубокими и действенными.

Во-вторых, деятельность ребенка должна быть по возможности творческой. Если деятельность ребенка носит творческий, нерутинный характер, то она постоянно заставляет его думать и сама по себе становится достаточно привлекательным делом как средство проверки и развития способностей. Такая деятельность всегда связана с созданием чего-либо нового, открытием для себя нового знания, обнаружения в самом себе новых возможностей. Такая деятельность укрепляет положительную самооценку, повышает уровень притязаний, порождает уверенность в себе и чувство удовлетворенности от достигнутых успехов.

В-третьих, важно организовать деятельность ребенка так чтобы он преследовал цели, всегда немного превосходящие его наличные возможности, уже достигнутый им уровень выполнения деятельности. Особенно нуждаются во все более усложняющихся и разнообразных творческих заданиях дети с уже определившимися способностями.

Исходя из анализа имеющейся психолого-педагогической литературы, мы предполагаем, что основным, *общим условием*, включающим в себя *частные условия*, может быть **повышение уровня познавательной активности младших школьников.**

Проблеме познавательной активности посвящено немало исследовательских работ. Однако, это, в основном, исследования прикладного характера, в которых обобщается практический опыт учителей. Среди наиболее известных работ по повышению познавательной активности (или познавательной потребности) учащихся младших классов мы можем обозначить работы В.С. Юркевич. Психолог считает, что развитие познавательных способностей во многом зависит от интенсивности познавательной потребности ребенка. У исследователя имеется целый ряд методик исследования познавательной активности. В своих прикладных исследованиях В.С. Юркевич, в основном, обращается к помощи родителей и педагогов, понимая, что без грамотной поддержки, обучения и сопровождения младшего школьника невозможно развитие его познавательной сферы. Кроме этого В.С. Юркевич, А.Н. Сизанов, А.И. Савенков и многие другие говорят не только об интенсивности познавательных потребностей ребенка, но и об уровне проявления. Имея в виду познавательную активность младших школьников, зарубежные исследователи выделяют и изучают это явление прежде всего в поведенческих характеристиках младших школьников (Дж.Рензулли). Их интересуют такие познавательные характеристики, как словарный запас, богатство речевых оборотов, беглость и сложность речи. Диагностируются мотивационные характеристики младших школьников. А именно то, насколько глубоко ребенок «уходит» в тему, насколько настойчиво стремится завершить начатое задание. А также – такие мотивационные характеристики, как стремление к совершенствованию и самокритичность младших школьников и так далее. Немаловажное значение имеют лидерские характеристики младших школьников.

На наш взгляд, это важное условие носит *обобщенный характер*. Оно может являться неким *результатом* сложной и многообразной деятельности субъектов обучения, и не только диагностической. Эта многообразная деятельность субъектов образования должна, на наш взгляд, определять *частные условия* повышения познавательной активности младших школьников. Среди них наиболее важными, на наш взгляд, являются:

- *учебные мотивы*, влияющие на процесс обучения;
- *родители, педагоги, психологи*, способные оказать психологическую поддержку детям, испытывающим трудности обучения;
- *лично-развивающее обучение*, где во главу угла ставятся личность ребенка, его самобытность, самооценку, его субъективный опыт.

Все эти условия при благоприятных обстоятельствах, конечно же, будут способствовать повышению познавательного потенциала младшего школьника.

Сегодня мы наблюдаем процесс смены образовательной парадигмы: предлагаются иное содержание, иные подходы, иные отношения, иное

поведение, иной педагогический менталитет. В этих условиях необходимо обратить внимание на такой важный аспект, как *учебная мотивация школьников*.

Учебная деятельность всегда полимотивирована (Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Мотивация учения. // Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991. – С. 192 – 194). В системе учебных мотивов переплетаются *внешние и внутренние мотивы*. К внутренним мотивам относятся собственное развитие в процессе учения; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного. Такие мотивы, как понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц, являются вполне естественными и полезными в учебном процессе, хотя их уже нельзя отнести полностью к внутренним формам учебной мотивации. Еще более насыщены внешними моментами такие мотивы, как учеба как вынужденное поведение; процесс учебы как привычное функционирование; учеба ради лидерства и престижа; стремление оказаться в центре внимания. Эти мотивы могут оказывать и заметное негативное влияние на характер и результаты учебного процесса. Наиболее резко выражены внешние моменты в мотивах учебы ради материального вознаграждения и избегания неудач.

Как пишет Л.И.Божович, у детей, поступающих в школу, имеется определенный уровень развития познавательных интересов. В первое время имеющиеся у него мотивы учения обеспечивают добросовестное и ответственное отношение к учебе в школе. В первом и во втором классах такое отношение даже усиливается и развивается. Однако постепенно, по мнению Л.И.Божович, это положительное отношение к учению маленьких школьников утрачивается. Автор пишет, что переломным чаще всего бывает третий, класс, когда школьники начинают тяготиться школьными обязанностями, их старательность уменьшается, авторитет учителя заметно падает. Существенным фактором, влияющим на подобную ситуацию, по мнению Л.И.Божович, является то, что школа начинает терять для них эмоциональную привлекательность. У учащихся появляется собственная сфера жизни, появляется собственный интерес к мнению товарищей. Как пишет Л.И. Божович, широкие социальные мотивы начинают приобретать все большее значение в их жизни. И во многом, именно они начинают определять непосредственный интерес ребенка к школе. Поэтому в значительной степени наблюдается тенденция и к снижению интереса к обучению, что не может не сказаться и на развитии их познавательных способностей. И в этой связи особое внимание следует обратить на внутренние стимулы мотивации учения. Поэтому одной из основных задач учителя является повышение в структуре мотивации учащегося удельного веса *внутренней мотивации учения*. Развитие внутренней мотивации учения происходит как сдвиг внешнего мотива на цель учения.

Но, к сожалению, реальная практика такова, что учителю порой бывает очень сложно ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, идей, направлений. Именно поэтому личностно-ориентированный подход в образовательном процессе, как правило, не применяется на практике. Тем не менее, в научной литературе накоплен большой и разнообразный пласт исследований в русле личностно-ориентированного обучения.

Большое значение имеет *взаимодействие педагогов и психологов*. Только при опоре на комплекс психологических знаний, на закономерности возрастного и индивидуального психического развития ребенка возможно успешное построение учебной деятельности. Это помогает педагогам более четко ориентироваться в возрастных психических особенностях младших школьников и в потенциальных возможностях психического развития детей. Знание этих особенностей и возможностей важно использовать при усвершенствовании учебно-воспитательной работы с детьми. Немаловажна в процессе повышения познавательной активности роль психологии образования. Данное методологическое основание предполагает самый разнообразный «набор» активных и интерактивных форм обучения.

Важный аспект повышения познавательной активности учащихся младших классов - *это взаимодействие школы и родителей*. Нельзя отрицать, что этот момент отсутствует. Но, как правило, взаимодействие педагогов, администрации школы в этом взаимодействии в большей степени направлено на решение текущих задач, связанных с организацией каких-либо мероприятий, праздников, ремонта и других хозяйственных вопросов. Полноправными участниками и помощниками педагогов в реализации какой-либо интересной инновационной программы родители в силу разных причин не являются. Их содействие, как правило, ограничивается помощью в подготовке домашних занятий. На наш взгляд, этот ресурс повышения познавательной активности учащихся практически не используется.

Список литературы

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение // Электронный журнал «Психологи наука и образование» , - www.psyedu.ru / ISSN: 2074 - 5885 / - 2012, №3. С.1-12.
2. Бочкарёва С. В. Эмпатическое познание как специфический способ познания окружающего // Новые идеи в философии: Материалы международной научной конференции, - [Пермь: Зебра, 2015.] С. 6-16.
3. Вьюнова Н. И., Подымова Л. С., Сергеева Е. Д. Психолого-педагогическая диагностика младшего школьника в современных условиях // Молодой ученый. — 2016. — №5.6. — С. 24-27.
4. Звягинцева Елена Владимировна. Условия развития познавательных способностей младших школьников: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Звягинцева Елена Владимировна; [Место защиты: Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования].- Москва, 2012.- 23 с.
5. Клещенко Е. Библиотека мозга // Химия и жизнь. — 2012. — № 12. С. 25-29
6. Латинско-русский и русско-латинский словарь крылатых слов и выражений. — М.: Русский Язык, 1982. – 960 с.
7. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В.

Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 2006 г. – 240 с.

8. Остапенко Г. С. Психологическая диагностика и психолого-педагогическое сопровождение становления личностного опыта младших школьников / Остапенко Г. С., Самусева Г. В. // Мир психологии. — 2008. — № 2. — С. 167–172.

9. Рожкова О. А. Психолого-педагогическая поддержка младшего школьника в начальной школе // Педагогика: традиции и инновации: Материалы IV международной научной конференции, - Челябинск, 2013. С. 6-7.

10. Фридман, Л.М. Психопедагогика общего образования Пособие для студентов и учителей. - Москва : Институт практической психологии, 1997. - 287с.

© Насырова А.А., Дмитриева Л.Г., 2017

УДК 159.99

Никитинская С.В.,
Самара (Россия)

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК ФОРМА МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКОГО ДИАЛОГА

Аннотация. В статье проведен анализ возможностей использования методов сказкотерапии как формы общения, позволяющей установить диалог между поколениями, способствующий их взаимодействию и передаче социального опыта.

Ключевые слова: сказкотерапия, диалог, взаимодействие, нравственные установки, преемственность.

THERAPY AS A FORM OF INTERGENERATIONAL DIALOGUE

Annotation. The article analyzes the possibilities of using skazkoterapii methods as a form of communication that allows a dialogue between the generations, promoting their interaction and the transfer of social experience.

Keywords: skazkoterapiya, dialogue, interaction, moral principles, continuity

В настоящее время мы наблюдаем смену общественных формаций, приводящую к нарушению преемственности поколений, прежде всего в сфере передачи нравственного опыта, главных жизненных ценностей и установок. Изменение ценностей и норм в современной России, тотальное отрицание наследия прошлого и социального опыта предшествующих поколений свидетельствует, по мнению М.А. Дуаровой, об отсутствии диалога между поколениями и межкультурной преемственности, на основе которой происходит развитие культуры и цивилизации [2, с. 18].

Одним из проявлений социального неблагополучия общества является нарушение межпоколенческих связей, ведущее к снижению значимости для

социума базовых норм и ценностей, воплощенных в обычаях и традициях, системе мировоззрения и менталитете народа. В ситуациях кризиса проблема интеграции общества и обеспечения его социальной сплоченности является актуальной на сегодняшний день [2, с. 25].

Формирование преемственности, изучение роли традиций и инноваций в ходе взаимодействия между поколениями, установление диалога между ними становится одной из задач в организации системы воспитания и образования детей.

Анализ литературы и поиск адекватных средств, способствующих взаимодействию людей разного возраста, установлению диалога между ними, возможности передавать социальный опыт, позволил нам обратиться к одному из методов современной психологии – сказкотерапии.

Сказкотерапия – это способ воспитания у ребенка отношения к миру, принятого у данного социума. Сказка – это древнейший способ социализации и передачи опыта. Через сказку наименее болезненно и наиболее эффективно передаются основные моральные и этические нормы, характерные для того или иного народа. Через сказку можно узнать об обычаях и обрядах, когда-то существовавших и существующих в культуре народа [4, с. 23].

Содержание сказок вызывает интерес как у детей, так и у взрослых: в них можно найти перечень проблем и способы их решения. Образы сказок обращаются одновременно к двум психическим уровням: к уровню сознания и подсознания, что дает особые возможности при коммуникации. Воздействие с помощью метафоры, в форме которой создана сказка, является глубинным и стойким, поскольку затрагивает не только поведенческие пласты психики, но и ее ценностную структуру.

Наибольшее воздействие, по мнению А.К. Колеченко, сказка оказывает на развитие нравственных установок, представлений о корысти и бескорыстии, справедливости и несправедливости, храбрости и трусости, правдивости и лукавстве. Почти все сказки основаны на нравоучении, которое дается не прямо, а вытекает из поступков героев. Сказка учит прислушиваться к старшим, обращаться к ним с почтением, помогать друг другу и т.д. [5, с. 69].

Б. Беттельхейм отмечает, что взрослый язык не всегда понятен ребенку, и ответы на свои проблемы и вопросы ему легче найти в сказочных ситуациях и образах. Однако и взрослому, обремененному условностями и излишним рационализмом, сказки помогают обратиться к своей фантазии и интуиции, освободить творческое начало, посмотреть на мир по-новому [1, с.18].

Д.Ю. Соколов в качестве сильных сторон сказки называет общий язык сказки для взрослых и ребенка, высокую информативность сказки за счет метафоричности языка, опору на творчество, свободу в моделировании прошлого, настоящего и будущего [6, с. 15].

Рассказы, в особенности сказки, всегда были самым эффективным средством общения с детьми.

Многочисленные психологические и психофизиологические исследования показали: люди лучше помнят информацию, если повествование эмоционально окрашено.

У детей преобладает «правополушарный» тип мышления. Следовательно, наиболее важная информация должна быть передана через яркие образы. Именно поэтому, по мнению Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, сказочные и мифологические истории являются лучшим способом передачи ребенку знаний о Мире [5, стр. 71].

На сегодняшний день в сказкотерапии выделяют различные формы работы со сказочными историями: рассказывание, чтение, анализ прочитанного текста, сочинение, переписывание сказки, ее проигрывание и др.

Согласно А.В. Гнездилову, если ребенку заботливые родители и педагоги читали, рассказывали сказочные истории, совместно их обсуждали, то в бессознательном малыша формируется «набор знаний о динамике внутренних процессов, способов взаимоотношений между людьми, возможностях самореализации, устройстве Мира и пр.» [5, с.71].

По мнению Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, если сказочные и мифологические истории не обсуждались с ребенком, а просто читались или рассказывались, этот «банк жизненных ситуаций», эти знания находятся в пассивном состоянии, но ресурс успешной социализации в любом случае у ребенка имеется. В том случае, когда взрослые обсуждают с малышом сказки, пытаются осмыслить с ним жизненные уроки, ища параллели с реальными явлениями, знания о Мире переходят в активное состояние. Ребенок естественным путем формирует способность осознанно действовать, видеть причинно-следственные связи между событиями; размышляют о своем предназначении, исследуя собственные способности и возможности [3, с. 14].

Г. Ломакина отмечает, что дошкольный возраст важен не только для физического и интеллектуального развития ребенка, но и психологического. Установки, или «сценарии» (по Э. Берну), сложившиеся в раннем детстве, определяют стратегии поведения человека на всю оставшуюся жизнь [4, с. 34].

Изучение сказок, их совместное чтение и дальнейшее обсуждение позволяет лучше понять и принять существующие различия между поколениями, с почтением относится к опыту старших, без скучных наставлений усвоить нравственные уроки.

Сказкотерапия предполагает совместную деятельность как в контексте ребенок – взрослый, так и ребенок – ребенок, взрослый – взрослый. Взаимодействуя друг с другом, мы получаем возможность экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров, «примерять» новые модели поведения, учиться по-другому относиться к себе и к людям.

Полученный опыт в дальнейшем позволяет в реальной жизни эффективно взаимодействовать друг с другом и позитивно выстраивать диалог с разными группами людей.

Список литературы

1. Баркер Ф. Использование метафор в психотерапии /пер. с англ. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995

2. Дуарова М.А. Межпоколенческие отношения в трансформирующемся российском обществе: динамика и интегративный потенциал: дис...кан. социол. Наук. – Ростов-на-Дону, 2011
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказотерапии. – СПб.: Речь, 2005
4. Ломакина Г. Сказкотерапия, Воспитываем, развиваем, освобождаем ребенка от психологических проблем. – М.: Центрполиграф, 2010
5. Притчи, сказки, метафоры в развитии ребенка /под ред. А.К. Колеченко. – СПб.: Речь, 2007
6. Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005

© Никитинская С.В., 2017

УДК 159.9.072

Нургалиева Г. Ф.,
Уфа (Россия)

ГИПЕРАКТИВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье говорится об особенностях проявления девиантного поведения в условиях изменений в современных общественных и экономических отношениях. Отмечается, что на увеличение числа детей с девиантным поведением оказывают влияние многие факторы, среди которых усиление криминальной субкультуры, кризисные явления в экономике, в результате чего семье все труднее становится выживать и решать насущные проблемы, ряд других факторов.

Ключевые слова: девиантное поведение, неблагополучная семья, гиперактивность младших школьников

HYPERACTIVITY OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS AS A FACTOR OF DEVIANT BEHAVIOR

Annotation. The article talks about the features of manifestations of deviant behavior in the face of changes in contemporary social and economic relations. Notes that an increase in the number of children with deviant behavior is influenced by many factors, among which strengthening the criminal subculture, crisis phenomena in the economy, resulting in the family becomes increasingly difficult to survive and solve urgent problems, a number of other factors.

Keywords: deviant behavior socially vulnerable family, hyperactivity of junior high school students

В настоящее время в современном российском обществе происходят качественные изменения жизненного уровня в семье, искажение требований,

условий воспитания в рамках семьи. Усиление криминальной субкультуры на современное общество и семью, негативное влияние СМИ, подростковых сериалов, фильмов, негативно влияющих на неокрепшую психику детей, на формирование личности ребенка.

Мы все чаще на практике сталкиваемся с тем, что в стране увеличилось количество курящих, употребляющих энергетические напитки подростков, произошли значительные изменения в структуре контингента лиц, страдающих алкоголизмом, наркоманией. Особенно тревожным представляется тот факт, что растет число неблагополучных семей, семей, которые не оказывают должного внимания воспитанию своих детей уже к моменту поступления в школу. Особую тревогу вызывает резкое «омоложение» проблемы в части отклоняющегося поведения среди детей младшего школьного возраста.

Ухудшений социальных гарантий, оплаты труда, занятости населения, качества и количества, оказываемых государством услуг и их доступность, ведут к повышению количества семей с низким достатком, неспособных на должном уровне позаботиться о себе и своих близких. Разрушение общепринятого понимания моральных и нравственных норм, повышают вероятность увеличения отклонений в поведении не только подростков, но и среди детей младшего школьного возраста.

На протяжении определенного количества лет мы привыкли считать, что отклоняющее поведение характерно подростковому возрасту со всеми характерными для него формами. Однако практика показывает, что начиная с первых классов, некоторые дети имеют устойчивые признаки отклоняющегося поведения в повседневной жизни, не умеют общаться, проявляют агрессию к своим сверстникам, не готовы идти на компромисс при практическом взаимодействии.

Такое явление становится опасным для несовершеннолетних подростков, когда еще не произошло формирование ценностных ориентаций, основным способом общения для них становятся виртуальный мир со своими особенностями и правилами. Необходимо отметить, что именно в этот период происходит формирование ценностных ориентиров, отношения человека к себе, другим, обществу.

Оформление проблемы девиации как относительно самостоятельной начало складываться не в рамках психологии, а в социальных и криминологических трудах, из которых особого внимания заслуживают работы таких зарубежных и отечественных авторов, как С.А. Беличевой, Б.С. Братуся, М. Вебера, Л.С. Выготского, Э. Дюркгейма, В.П. Кащенко, Ю.А. Клейберга, А. Козна, Д.И. Фельдштейна, Э. Фромма, С.Т. Шацкого и др.

Я. И. Гилинский ввел в употребление термин «девиантное поведение», который в настоящее время употребляется наравне с термином «отклоняющееся поведение». Отклоняющееся поведение называется девиантным, от лат. *deviatio*.

Проблема девиации существует не только сегодня, она была вчера и останется завтра, ведь человечеству свойственно отклоняться от оси своего развития. Достаточно вспомнить философа XX века Карла Ясперса с его «осью бытия» и концепцией исторического развития, по которой главными

направляющими этого развития являются колебания вдоль оси духовного бытия человечества духовности людей.

Известный советский психолог и педагог П.П. Блонский в своей книге «Трудные школьники» так определил их трудность: «С объективной точки зрения трудный ученик такой, по отношению к которому работа учителя оказывается малопродуктивной. С субъективной точки зрения ученик такой, с которым учителю трудно и тягостно заниматься, который требует от учителя много работы».

В отечественной психолого - педагогической литературе 20-30 –х гг. данным термином обозначали практически всех детей, чье обучение и воспитание представляло значительные трудности. Исследователи 20-30 годов – педагоги, психологи, медики, криминалисты, социологи (Н.И. Озерский, П.Г. Вельский, В.И. Куфаев, В.П. Кащенко, Г.В. Мурашов и др.)- занимались проблемой «трудных» детей, подростков – правонарушителей. К трудным детям так же относили беспризорников, малолетних преступников и других детей, которые характеризовали как «морально дефективных». В работах П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Б. Залкинда и др. было показано, что так называемая дефективность не является некоторой изначально присущей отдельным детям особенностью, а выступает следствием неблагоприятных социальных условий их развития.

В отечественной литературе под девиантным поведением (Гишинский Я.И., Кон И.С., Степанов В.Г., Фролов Ю.И. и др.) понимается:

1. Поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам, «будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали».

2. Социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам.

3. Поведение, которое рассматривается как отклонение от групповых норм и приводит к изоляции, лечению, исправлению или наказанию нарушителя.

В отечественной педагогике девиантное поведение исследовали такие ученые как Л.С. Выготский, С.Т. Шацкий, В.М. Бехтерев. Непосредственно проблемами деятельности школы по профилактике девиантного поведения подростков посвящены труды таких ученых как Б.Н.Алмазов, М.А.Алемаскин, Ю.А. Клейсберг, Р.В. Овчарова и др.

По мнению Е.В. Змановской, отклоняющееся поведение, это не соответствующее официально установленным социальным или общепринятым нормам [3, с. 12]. Подростки осваивают новые поведенческие модели, обучаются новым формам общения, взаимодействия.

В своих исследованиях Б.Н. Алмазов приходит к выводу о том, что отклоняющееся поведение есть результат нарушения социализации несовершеннолетних, неблагоприятного психосоциального развития, выражающееся в различных формах детско-подростковой дезадаптации в сравнительно раннем возрасте [1, с. 7].

М.И. Рожков, в своих работах доказал, что отклоняющееся поведение подростков проявляется в различных формах: от гиперактивности, грубости, сквернословия, агрессивности, до асоциальных форм поведения[2, с.120].

Э. Дюркгейм, Р. Мертон считали, что девиантное поведение человека является следствием усвоения им негативного социального опыта, сформировавшегося противоречия между результатом воспитания и требованиями среды и др.[8, с. 121].

Проявления отклоняющихся форм поведения не являются новыми или уникальными, но, тем не менее, их исследование является актуальным и в настоящее время. Гиперактивное поведение, понимаемое как нарушение социальных норм, приобрело в последние годы становится распространенным и ставит эту проблему в центр внимания социологов, социальных психологов, медиков, работников правоохранительных органов, педагогов.

В связи с этим в современной школе все больше внимания уделяется профилактической работе, направленной на работу с детьми, имеющими гиперактивное поведение и склонных к агрессии и их семьями. Об этом, в частности, свидетельствует увеличение количества программ профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних (Е.В. Гребенкин, Л.М. Семенюк, Т.П. Смирнова). В основе указанных программ лежат модели профилактики отклоняющегося поведения, направленные на нейтрализацию психофизических, социальных и поведенческих отклонений.

В то же время понимание данного феномена обуславливает необходимость обращения педагога к социальным, психологическим, педагогическим источникам агрессии. По мнению В.Г. Баженова, Е.В. Гребенкина, Е.В. Змановской и др. в педагогической науке не определено понимание отклоняющегося поведения младших школьников как ориентира педагогической профилактики, учитывающего не только внешние проявления гиперактивности, агрессии, но и ее внутренние причины.

Гуманистическая направленность, закрепленная законодательно, подчеркивает уверенность курса на развитие профилактических мер, а так же постепенный отказ от карательных в системе профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних [5].

Таким образом, изучение механизма социальных отклонений показывает, что факторами, предопределяющими отклонение от социальных норм, являются: уровень сознания, нравственности, развитость в обществе систем социальных регуляторов поведения человека и сформированное отношение общества к людям, нарушающим нормы морали и права. Необходимо всегда помнить о том, что именно работа с семьей помогает нам в процессе обучения, воспитания и взаимодействия с ним на протяжении всего периода обучения, так ребенок является носителем семейных традиций и культурных ценностей, транслятором идей, которые сложились в его семье и окружении.

Тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних с отклоняющимся поведением, проявляющимся в асоциальных действиях (алкоголизм, наркомания, нарушение общественного порядка, хулиганство,

вандализм и др.). Усилилось демонстративное и вызывающее поведение. В крайних формах стали проявляться жестокость и агрессивность.

Мы являемся свидетелями изменения всей социальной структуры общества, интенсивных процессов расслоения населения по имущественному признаку, по отношению к различным формам собственности, что приводит к возникновению межгрупповых и межличностных конфликтов [7, с.247].

Важно отметить, что в подростковом возрасте отклоняющееся поведение носит устойчивый асоциальный характер, трудно поддающийся профилактике и коррекции. Отрицательную роль при этом играют и те ошибки, издержки в воспитательной и учебной работе с детьми в семье и школе, а так же поведение и установки родителей, которые определенным образом повлияли на детей. В то же время в младшем школьном возрасте проблема гиперактивного поведения не всегда приводит к нарушению социальных норм и правил поведения, поскольку носит неустойчивый и вариативный характер, а значит, легче поддается профилактической и коррекционной работе. В связи с данным обстоятельством считаем необходимым проводить коррекцию гиперактивности именно в младшем школьном возрасте для предотвращения различных форм девиаций в более старшем возрасте.

Выявленное противоречие между важностью проведения профилактических и коррекционных работ по снижению гиперактивности младших школьников с целью профилактики отклоняющегося поведения и отсутствием достаточно проработанного материала по данной проблематике и породило проблему исследования гиперактивности младших школьников как фактора отклоняющегося поведения.

Список литературы

1. Алмазов, Б. Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних [Текст] / Б. Н. Алмазов. – Свердловск: Издат. Уральский университет, 1986. – 150 с.
2. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением : учеб.-метод. пособие / [М.И. Рожков и др.]; под ред. М.И. Рожкова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
3. Змановская, Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) [Текст] / Е. В. Змановская. – Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский Центр «Академия», 2003. — 288 с.
5. Закон об образовании от 2012 г.
7. Егорычева И.Д. Личностная направленность подростка и метод ее диагностики / И.Д. Егорычева // Мир психологии. – 2006. - №1 (17). – 277 с.
8. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. - М., 1991.-572с.

© Нургалева Г. Ф., 2017

УДК 159.9.072

Нуриманова Ф.К.,
Уфа (Россия)

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В РАННЕЙ ЮНОСТИ

Аннотация. Одной из важных задач развития личности является ценностно-смысловое самоопределение. В статье проанализированы место и роль межличностных отношений в системе ценностных ориентаций личности. Старшеклассники активно стремятся к самоактуализации, живут настоящим, предрасположены к контактам с другими людьми, интернальны в коллективной деятельности. Выявленные противоречия показывают, что предстоит более углубленно их изучать для оптимизации психолого-педагогического процесса по формированию гармоничной личности выпускников.

Ключевые слова: старший школьный возраст, система ценностных ориентаций, межличностные отношения.

INTERPERSONAL RELATIONS IN THE SYSTEM OF VALUE ORIENTATIONS IN EARLY ADOLESCENCE

Annotation. One of the important problems of development of personality is value-semantic self-determination. The article analyzes the place and role of interpersonal relations in the system of value orientations of high school age. They actively seek self-actualization, living in the present, predisposed for contact with other people, internal in collective activities. The revealed contradictions show that there is more depth to study them to optimise psychological and pedagogical process on the formation of harmonious personality of graduates.

Keywords: high school age, value orientation, interpersonal relationships .

Межличностное общение в современном мире совершенно необходимое условие жизнедеятельности людей, без него невозможно полноценное формирование личности. Межличностные отношения оказываются таким процессом, при котором мы находим пути взаимодействия с окружающими нас людьми, тем самым проходим процесс социализации в обществе [2, 7]. Именно личность, готовая и способная к межличностным отношениям, более способна к преобразованию себя и совершенствованию духовно-нравственной основы общества.

Период ранней юности выделяется в связи со становлением и развитием ценностно-смыслового самоопределения личности и круга отношений с другими людьми, ответственности за результаты своей деятельности и достижения (Гинзбург М.Р., Кон И.С. и др.). Построение удовлетворительных отношений с другими ведет к насыщенности жизни в настоящем, поиску и нахождению смыслов самой личностью и, наоборот, неспособность налаживания связей может являться барьером жизнедеятельности в социуме и причиной предпочтения групп асоциальной направленности, членство в которых «компенсирует неуспешность в учебной группе и создает иллюзию удовлетворения экзистенциальных потребностей» [4]. Чтобы быть успешными в

современном обществе, современные молодые люди должны уметь строить межличностные отношения и в коллективе, где они будут реализовывать свои профессиональные планы, и в семье. Система ценностей «является той основой, опираясь на которую можно налаживать межличностные отношения, отношения внутри государства и с миром в целом [8]».

В исследованиях отмечается, что на формирование ценностно-смыслового самоопределения влияют особенности пола, национальности, социального положения людей, включенность в разные социальные группы (Бызова В.М., Дейнека О.С., Журавлев А.Л. и др.). «Селекция, присвоение и ассимиляция индивидом социальных ценностей опосредуется его социальной идентичностью и ценностями референтных для него малых контактных групп, которые могут выступать как катализатором, так и барьером к усвоению ценностей больших социальных групп, в том числе и общечеловеческих ценностей» [5, с.231].

Эмпирическое исследование проводилось на базе городских школ г.Уфы Республики Башкортостан. В качестве испытуемых были старшеклассники (94 чел.). Для решения поставленных задач и проверки исходных положений использованы: метод продольных срезов, тестирование с помощью комплекса психодиагностических методик, методы корреляционного и факторного анализа. В исследовании применялись тестовые методики (методика самоактуализации личности (адаптация Н.Ф.Калиной, 1994); методика уровня субъективного контроля (адаптированный вариант Е.Ф.Бажина и др., 1984); методика смысловых ориентаций (адаптация Д.А.Леонтьева, 1992)), изучающие конкретные аспекты межличностных отношений. Продольные срезы нами были применены через временной интервал 2 года (в начале 10 и в конце 11 класса) в отношении одних и тех же старшеклассников. Применение продольного метода в нашем исследовании считаем важным потому, что старший школьный возраст период интенсивного самоопределения и формирования системы ценностных ориентаций личности (Гинзбург М.Р., Круглов Б.С. и др.).

У старшеклассников высокий уровень стремления к самоактуализации. Высокий уровень показателя «контактность» характеризует их как более мобилизующихся для самоактуализации своей личности, как живущих настоящим, не откладывая жизнь на «потом» и как предрасположенных к взаимным контактам. Однако у старшеклассников низка «спонтанность», свидетельствующая, что способность к свободному и естественному поведению является лишь мечтой и стремлением. Она, возможно, фрустрируется внешними нормами и административным методом организации их жизнедеятельности.

В тоже время старшеклассники городских школ характеризуются противоречивостью в формировании ценностных ориентаций личности, что видно из меньшего количества корреляционных взаимосвязей и наличия значимых отрицательных взаимосвязей показателей в данной выборке. Городская микросреда характеризуется контрастом жизни, множеством ценностного выбора и перспектив. Чем сложнее структура общества, сильнее социальное влияние, тем дольше длится психосоциальный мораторий (по Э.Эриксону) в период созревания, возникают сложности с ценностно-смысловым самоопределением, формированием обновленной идентичности.

Э.Эриксон считает основанием идентичности «поиск социальных ценностей» [9, с.368] и отмечает ряд проблем, с которыми сталкивается молодежь сегодняшнего мира: «промышленная революция, глобальная коммуникация, стандартизация, централизация и механизация угрожают идентичностям» и «в этом критическом состоянии массы людей склонны искать спасения в псевдоидентичностях» [9, с. 572-573]. В 10 классе фактор 1 занимает в указанной структуре наибольший удельный вес (18,35%), в него, как наиболее значимые, вошли почти все показатели самоактуализации личности: «Контактность», «Гибкость в общении», «Автономность», «Стремление к самоактуализации», «Спонтанность» и т.д., кроме – «Ценности» и «Креативность». Данный фактор можно обозначить как фактор активности, что соотносится, с выявленным А.А.Волочковым и Е.Г.Ермоленко, одним из типов ценностной направленности – на самоактуализацию и самореализацию, высокую активность во всех жизненных сферах (активная самореализация) [3, с.41], Фактор 2 (16,66%) можно назвать фактором смысловых ориентаций, так как охватывает показатели «Цели», «Общежизненные ориентации», «Локус контроля-жизнь» и т.д. Составляющими фактора 3 (10,75%) являются показатели всех видов интернальности и с отрицательными знаками показатели «Аутосимпатия», «Спонтанность», «Автономность», «Самопонимание», что можно интерпретировать как противоречивый фактор, который мешает принятию себя, выражению чувств и поведения, самостоятельности и самопониманию. Как доказывает Аксенова Л.А., «осознание собственной ценности, уникальности, чувство собственного достоинства способствуют принятию другого человека, открытости его опыту, его взглядам, а также принятию на себя ответственности во взаимодействии с окружающими» [1]. Фактор 5 (4,94%) образован, прежде всего, показателями с отрицательным знаком интернальности в области межличностных отношений, здоровья, познания, контактности, что отражает низкий уровень ответственности по отношению к своему здоровью, к межличностным отношениям, а также низкий уровень стремления к познанию.

Так, выявленная структура ценностно-смыслового самоопределения личности городских старшеклассников в 10 классе включает в себя с наибольшим удельным весом активность, наличие смысловых ориентаций, интернальность, однако низкий уровень аутосимпатии, спонтанности, автономности, самопонимания, слабое выражение высших ценностей, ориентации во времени, интернальности, особенно в области здоровья, межличностных отношений и веры в возможности человека, понимания своих потребностей. По А.Маслоу, среди 15 высших ценностей особенно депривированными при разрушении прежнего социального строя являются ценности: значимость жизни, ее осмысленность, справедливость, понятность, правда, порядок, красота, особенно красота человеческих отношений. В силу цельности, взаимосвязи высших мотивов при депривации отдельной их группы оказываются депривированными и все остальные ценности бытия [6].

В 11 классе приоритет имеет фактор (6,38%) включает «Контактность», «Гибкость в общении», «Взгляд на природу человека», «Познание», что

показывает ориентацию на межличностные отношения, самоактуализацию в общении, веру в других людей, стремление к познанию. Высокие факторные нагрузки имеют смысло-жизненная ориентированность, низкие – высшие ценности и интернальность, в том числе и в области межличностных отношений.

Таким образом, высокие показатели имеют интернальность в коллективных делах, в ситуации удач и неудач, низкие – в области межличностных отношений и здоровья. Старшеклассники активны в стремлении к самоактуализации своей личности, сензитивны к своим желаниям и потребностям, живут настоящим, не откладывая жизнь на «потом», предрасположены к контактам с другими людьми, интернальны в коллективной деятельности. В то же время есть противоречия в формировании ценностных ориентаций личности, что объясняем контрастом жизни, множеством ценностного выбора и перспектив, глобальной коммуникацией, стандартизацией, которые угрожают идентичностям.

Особенности ценностно-смыслового самоопределения, их динамика у старшеклассников связаны с активностью субъекта, социально-педагогическими и возрастными условиями. Ценностно-смысловое самоопределение зависит как от отдельных социальных и возрастных условий, так и собственной активности личности. Субъектность проявляется в определении своей позиции относительно общественных ценностей на основе смысла своего существования, в осознании их и ответственности за них.

Список литературы

1. Аксенова Л.А. Анализ особенностей межличностных отношений как отражение жизненных ценностей студентов / Л.А. Аксенова // Журнал «Философия образования», Новосибирск: Изд-во Сибирского отделения РАН, Том 35, №2, 2011. – С 99-104.
2. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 2010. – 272 с.
3. Волочков А.А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А.А.Волочков, Е.Г.Ермоленко // Психологический журнал. – 2004. – Т.25. – №2. – С.17-23.
4. Гусейнов А.Ш. Неудовлетворенность межличностными отношениями в студенческих группах как фактор риска молодежного экстремизма / А.Ш. Гусейнов // Казанский педагогический журнал, №5 (118), 2016, С 81-88.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А.Леонтьев // – М.: Смысл, 1999. – 269 с.
6. Маслоу А. Психология бытия / А.Маслоу // Отв.ред. С.Н. Иващенко.– М.: «Рефл-бук», Киев: «Ваклер», 1997. – 304 с.
7. Мясищев В.Н. Психические состояния и отношения человека / В.Н. Мясищев // СПб.: Изд-во Питер, 2010. – С.52–60.
8. Осипцов А.В. Проблема воспитания общечеловеческих ценностей у студентов высших учебных заведений / А.В. Осипцов // Журнал

«Психология, социология, педагогика», №6 (43), М.: Изд-во ООО «ИНГН», 2014. – С 40-43.

9. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон // СПб: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.

© Нуриманова Ф.К., 2017

УДК 159.9.072

Сафаргалеева Д.Н.,
Сергеева Д.Н.,
Уфа (Россия)

ФЕНОМЕН ПОДРОСТКОВОГО ЭГОЦЕНТРИЗМА В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. В статье представлен анализ отечественных и зарубежных психологических исследований в области подросткового эгоцентризма. На основе проведенного анализа дается определение данного феномена.

Ключевые слова: эгоцентризм, подросток, взаимоотношения, взрослость.

THE PHENOMENON OF ADOLESCENT SELF-CENTEREDNESS IN DOMESTIC AND FOREIGN PSYCHOLOGICAL STUDIES

Annotation. The article presents an analysis of domestic and foreign psychological research in the field of adolescent egocentrism. On the basis of the analysis given by the definition of this phenomenon.

Keywords: egocentrism, teenager, relationships, maturity.

Как известно, наиболее критическим в психическом развитии человека является подростковый возраст. Именно в этот период активно проявляется подростковый эгоцентризм, который оказывает негативное влияние на межличностные отношения. Взаимоотношения складываются стихийно, сложны и недостаточно устойчивы, чаще носят ситуативный характер.

Впервые понятие «эгоцентризм» было введено швейцарским психиатром Ж. Пиаже. Он описал психическое развитие ребенка и сделал вывод, что проявление эгоцентризма - это естественное явление. По его мнению эгоцентризм представляет собой некую особенность мышления, скрытую умственную позицию ребенка, выражающуюся в своеобразной детской логике, речи, представлениях о мире, раскрываемую при помощи индивидуальных бесед и проявляющуюся в общении [7].

По словам Э. Эриксона, подростки достаточно болезненно проявляют озабоченность тем, как они выглядят в глазах других. Им важнее мнение общества, чем свое собственное мнение. Подростку постоянно необходима

обратная связь от окружающих, чтобы затем сравнивать реальное отношение к нему и прогнозируемое [6].

В отечественной психологии понятию «эгоцентризма» особое внимание уделяла Т.И. Пашукова, которая не только исследовала проблему эгоцентризма во всем его многообразии, но и разработала проективный тест эгоцентрических ассоциаций. Под эгоцентризмом Т.И. Пашукова понимала сосредоточенность человека только на своих интересах, при этом неспособность учитывать точку зрения других людей. В своих исследованиях она приходит к выводу, что эгоцентризм является одним из низших уровней нравственно-этической организации сознания личности [3].

По мнению Д.Б. Эльконина, феномен чувства взрослости в подростковом возрасте влияет на эгоцентричность поведения. Подросток начинает относиться к себе как к взрослому и требует того же от окружающих [8].

В своей статье Г.В. Дьяконов показывает взаимосвязь эгоцентризма с сознанием и самосознанием, объясняя это тем, что в структуре самосознания личности представлены когнитивный и эмоциональный компоненты, что подтверждает феноменологию познавательного-когнитивного и эмоционального эгоцентризма [1].

Таким образом, под понятием подростковый эгоцентризм мы понимаем - особенность интеллекта и аффективной сферы подростка, который заинтересован только собой, при этом неспособен понять и учитывать другие точки зрения и позиции, так как способен оценивать окружающих только со своей точки зрения.

Список литературы

1. Дьяконов, Г.В. Психология эгоцентризма и образы духовности: опыт диалогической рецензии // «Соціальна психологія», № 4 (6), 2004.
2. Пашукова, Т.И. Исследование эгоцентризма с помощью эгоцентрического ассоциативного теста / Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. Педагогика, 1991. №2;
3. Пашукова, Т. И. Методические рекомендации по диагностике эгоцентризма у подростков и старших школьников для студентов-практикантов педагогических институтов. Кировоград, 1987;
4. Пашукова, Т. И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции. Кировоград, 2001;
5. Пашукова, Т. И. Эгоцентризм в подростковом и юношеском возрасте: причины и возможности коррекции. Учеб. пособие для студентов, школьных психологов и учителей. М., 1998;
6. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия - \ Сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 2000;
7. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка. М., 1932, новое издание — М., 1994;
8. Эльконин, Д.Б. Детская Психология. М.: «Академия», 2006.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье говорится о значимом влиянии социальных факторов на эмоциональную сферу детей дошкольного и младшего школьного возраста. Автор среди таких факторов выделяет неблагополучные условия воспитания, негативные процессы, происходящие в макросоциуме. Каждый из факторов может выступать в качестве доминирующего на определенных этапах развития личности. Подобные блокировки ведут к фрустрации тех или иных потребностей ребенка.

Ключевые слова: социальные факторы, эмоциональная сфера, нарушения, дошкольный и младший школьный возраст.

INTERPERSONAL RELATIONS IN THE SYSTEM OF VALUE ORIENTATIONS IN EARLY ADOLESCENCE

Annotation. The article speaks about significant impact of social factors on emotional sphere of children of pre-school and primary school age. Author among such factors highlights the dysfunctional conditions of upbringing and negative processes taking place in the makrosociume. Each of the factors can act as dominant at certain stages of personality development. Such locks lead to the frustration of those or other needs of the child.

Keywords: social factors, emotional sphere, violations, preschool and primary school age.

В последнее время отмечается рост числа детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью в себе и другими эмоциональными нарушениями. Эта проблема на сегодняшний день, оказывается актуальной и социально значимой.

К эмоциональным нарушениям принято относить широкий спектр отклонений в психическом здоровье детей и подростков. Это могут быть тяжелые невротические конфликты, неврозоподобные состояния у ребенка вследствие органического поражения ЦНС. В литературе по психологии эмоциональное неблагополучие детей рассматривается как *отрицательное состояние, возникающее на фоне трудноразрешимых личностных конфликтов* (А. В. Запорожец и др.; А. И. Захаров и др.). К психологическим причинам возникновения эмоционального неблагополучия у детей относят особенности эмоционально-волевой сферы ребенка, в частности, нарушение адекватности его реагирования на внешние воздействия, недостаток самоконтроля поведения и др.

Неслучайно в этой связи, что психологическая диагностика подобных эмоциональных нарушений очень сложна и требует дифференцированного подхода к проблеме.

Анализ эмоциональных нарушений у детей, с точки зрения системы отношений, предложенный В. Н. Мясищевым и продолженный в работах его учеников, позволяет выделить три основные группы детей с эмоциональными нарушениями:

- В первую группу входят дети, эмоциональные проблемы которых, в основном, проявляются в рамках межличностных отношений. Они отличаются повышенной возбудимостью, что выражается в бурных аффективных вспышках. Негативные эмоциональные реакции этих детей возникают по любому, даже самому незначительному, поводу.

- Вторая группа детей отличается выраженными внутриличностными конфликтами. В их поведении прослеживается повышенная заторможенность, слабовыраженная общительность. Эти дети глубоко переживают обиду, большинство из них подвержено необоснованным страхам.

- Третья группа детей характеризуется внутриличностными и межличностными конфликтами. В поведении детей этой группы преобладают агрессивность, импульсивность, В анамнезе у большинства из них отмечена энцефалопатия[4].

Особое место в клинике эмоциональных нарушений занимают неврозы детского возраста. Причиной и развитием неврозов является взаимодействие биологических, психологических и социальных факторов. Эта сфера нарушений прерогатива медицины.

Нарушения, не связанные с межличностными отношениями или чем-либо еще, а существующие как явление (феномен) выделяет Г. Ф. Бреслав. В частности, в дошкольном возрасте такими нарушениями, по его мнению, являются:

- отсутствие эмоциональной децентрации, которая проявляется в неспособности сопереживать другому человеку ни в реальной ситуации, ни при слушании сказки. В норме ребенок, слушающий сказку, идентифицирует себя с главным героем и переживает вместе с ним. Эти переживания проявляются и в невербальном поведении (мимика, поза и пр.). Отсутствие эмоциональной децентрации негативно влияет и на развитие просоциальной мотивации;

- фиксированность эмоционального состояния, эмоциональное «застревание», привязанность к ситуации, что обусловливается низкой подвижностью процессов возбуждения и торможения;

- отсутствие эмоционального предвосхищения. Без возвращения в прошлое невозможно возникновение стыда, угрызений совести, формирования произвольной регуляции поведения;

- отсутствие синтонии, т.е. способности откликаться на эмоциональное состояние другого человека, прежде всего близкого;

- отсутствие чувства вины как специфического явления эмоциональной саморегуляции в дошкольном возрасте;

- гиперактивность, «гипердинамический синдром» как проявление нарушений системы эмоциональной регуляции. Он связан с микроорганическими поражениями головного мозга, возникающими в результате множества причин (осложнения беременности и родов, соматические заболевания в раннем детстве, физические и психические травмы и др.) [1].

Наиболее существенное влияние на детей оказывают острые психические травмы и хронические психотравмирующие воздействия, которые являются ситуациями повышенного риска и предрасполагают к возникновению дезадаптивных реакций. По мнению К.Флейк – Хобсона, для детей раннего и дошкольного возраста характерны следующие ситуации повышенного риска.

1. Ситуации, связанные с отсутствием или утратой чувства защищенности:

- враждебная, жестокая семья;
- эмоционально отвергающая семья;
- не обеспечивающая надзора и ухода семья;
- негармоничная семья (распадающаяся или распавшаяся);
- чрезмерно требовательная семья (доминирующая гиперопека);
- появление нового члена семьи (отчим, мачеха, брат, сестра);
- противоречивое воспитание или смена типа;
- чуждое окружение за рамками семьи (язык, культура).

2. Ситуации, вызывающие беззащитность из-за отрыва от семьи:

- помещение в чужую семью;
- направление в детское учреждение;
- госпитализация.

Такого рода ситуации способны серьезно нарушить социальную адаптацию ребенка, глубоко травмировать его психику. Различные психосоматические и нервно – психические расстройства у детей, являются, как правило, следствием таких продолжительных патогенных воздействий. Перечисленные ситуации охватывают наиболее значимые этапы жизни ребенка, и их наличие предопределяет серьезные отрицательные последствия для развития личности[6].

Среди факторов, негативно влияющих на детское развитие, некоторые исследователи выделяют кризис современного российского детства. Как пишет И.Д. Фрумин [7], сегодняшние дети отличаются от детей, о которых писали Ж. Пиаже [5] и Л.С. Выготский [2]. Изменились формы внешней активности, в частности, заметно «потускнела» сюжетно-ролевая игра, распались многие социально культурные механизмы, задававшие специфику детства (многодетная семья, семья из многих поколений, разновозрастное сообщество ребят в деревне или городском дворе). Сказывается и кризис, испытываемый современной семьей. Интересно, что разводы и разлад в отношениях наиболее характерны для семей с очень низким и очень высоким уровнем доходов. Кроме того, далеко не редкость сегодня - семья, в которой только один ребёнок и процесс социализации этого ребенка происходит крайне сложно. В соответствии с этим, все чаще встречается тип ребенка с внешними признаками взрослости (интеллектуализм, излишний рационализм) при внутренней социальной незрелости.

Характер семейных отношений влияет на актуальное развитие ребенка, на ощущение безопасности, собственной ценности, компетентности и, собственно, на психологическое здоровье. М. Мид, изучая примитивные сообщества, сделала очень интересные наблюдения. В тех сообществах, где ребенок имеет негативный опыт, как правило, формируются отрицательные черты личности, такие как тревожность, подозрительность, сильная агрессивность, эгоизм и жестокость. Дисгармония семейных отношений дает ребенку образцы агрессивности, непостоянства, враждебности и асоциального поведения. Стиль семейного воспитания во многом формирует личность ребенка. Так, психологами выделены три группы детей, склад характера которых соответствовал определенным типам воспитательных воздействий, практикующихся в семье [3].

Были установлены следующие зависимости:

А) авторитетные родители – инициативные, общительные, добрые дети;

Б) авторитарные родители – раздражительные, тревожные, склонные к конфликтам дети;

В) снисходительные родители – импульсивные, агрессивные дети.

Неудовлетворение основных потребностей детей очень быстро проявляется в нарушениях поведения ребенка и в формировании отрицательных черт личности.

Несмотря на различия в подходах разных авторов к пониманию структуры нарушений эмоциональных состояний в детском возрасте, их классификации и функций, очевидно, что в формировании нарушений эмоциональной сферы детей - дошкольников приоритетная роль принадлежит социальным факторам: неблагоприятным условиям воспитания и окружения, неадекватным условиям обучения, а также негативным процессам, происходящим в макросоциуме.

Развитие ребенка и формирование его личности неразрывно связаны с семейным окружением. Семья является самой значимой средой воспитания, закладки и становления основных характеристик ребенка. Функциональные детско-родительские отношения являются одним из самых значимых и необходимых условий развития эмоционально благополучной личности, начиная с самых ранних этапов онтогенеза.

Дети, находящиеся в неблагоприятном семейном окружении, с дисфункциональными детско-родительскими отношениями, менее устойчивы к социальной среде. Внутрисемейные отношения в ситуации неблагополучия могут послужить катализаторами: школьной неуспеваемости, низкой самооценки, повышенного уровня тревожности, проблемы адаптации и социального функционирования. Таким образом, очевидно, что влияние родителей на развитие эмоциональной сферы ребенка очень велико.

В образовательных учреждениях практически отсутствует личностно-ориентированных отношений учителей к их ученикам, а индивидуальные особенности оцениваются с точки зрения «трудности» или «легкости» характера ученика. Учителя не стремятся установить с детьми теплые, эмоционально насыщенные отношения, как правило, сосредотачиваясь лишь на режимных моментах, формируют отрицательные отношения между сверстниками.

Образовательная среда является комфортной лишь тогда, когда все ее участники чувствуют защищенность и удовлетворенность в основных потребностях, сохраняя свое психическое здоровье. Учитель должен быть одним из гарантов психологической безопасности образовательной среды, сознательно внедряющий в образовательную практику идеологию новых образовательных стандартов.

Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии детей, так как никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, «читать» эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять своими эмоциями. Формирование эмоциональной сферы является одним из важнейших условий становления личности ребенка, опыт которого непрерывно обогащается.

Список литературы

1. Бреслав, (2007). Психология эмоций. - М.: Смысл-Академия.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1991.
3. Мид М. Культура и мир детства. - М.: Директ-Медиа, 2009.
4. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. - Л., 1960. – 252с.
5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка.- М.; Л., 1932.
6. Флейк-Хобсон К. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. - М., 1993 г. –
7. Фрумин И. Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: Красноярский гос. университет, 1999.

© Е.А. Сигида, 2017

УДК 159.9.072

Сурма Л. М.,
Мухаметрахимова С.Д.,
Уфа (Россия)

Тьюторское сопровождение развития интеллектуально одаренных детей младшего школьного возраста

Аннотация. Проблема одаренности в настоящее время становится все более актуальной, так как связывается с нарастающей потребностью общества в неординарной творческой личности. В этой связи выявление, обучение, развитие и воспитание одаренных детей является одной из главных задач совершенствования системы образования.

Ключевые слова: интеллектуальная одаренность, младшие школьники, тьюторское сопровождение.

TUTOR SUPPORT THE DEVELOPMENT OF INTELLECTUALLY GIFTED CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Annotation. The problem of giftedness currently become more relevant. This is primarily related to the need of the society in an extraordinary creative personality. The identification, training, development and education of gifted children is one of the main tasks of improving the system of education.

Keywords: giftedness, a gifted child's intellectual giftedness, children of primary school age, tutor, tutor support.

Выявление, поддержка, развитие и социализация одаренных детей составляют одну из главных проблем совершенствования системы образования, становится одной из приоритетных задач современного образования в России, поскольку от ее решения зависит интеллектуальный и экономический потенциал государства.

Вопросами одаренности детей занимались многие зарубежные исследователи. В зарубежной психологии известны исследования Дж. Гилфорда, П. Торренса, Ф. Баррона, К. Тейлора, Г. Айзенка. Идеи Дж. Кэрролла, Б. Блума и их последователей легли в основу разработанной ими методики обучения одаренных детей.

В отечественной психологии значимый вклад в развитие данной проблемы внесли Д.Б.Богоявленская, А.М. Матюшкин Н.Б. Шумакова, Г.Д. Чистякова, В.С. Юркевич и ряд других исследователей..

Существует множество определений понятия «одаренность». Мы придерживаемся определения В. Штерна, который понимает под одаренностью. системное, развивающееся в течение жизни, качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или несколько видах деятельности по сравнению с другими людьми [4].

Одарённый ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности [1]. Часто такой ребенок отличается высокой интеллектуальной одаренностью. Интеллектуальная одаренность – это системное, развивающееся качество психики, определяющее возможность достижения человеком высоких, необычных или незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [1].

Интеллектуально одаренные дети испытывают потребность в умственной нагрузке; обладают высокой познавательной активностью, настроенностью на интенсивные и напряженные умственные усилия. Эти дети отличаются способностью к сосредоточенному длительному поддержанию умственного напряжения, обладают значительной умственной самостоятельностью, продуцируют неожиданные предположения.

Конечно же, главной целью обучения и воспитания таких детей является обеспечение условий для раскрытия и развития всех способностей и дарований для того, чтобы в будущем они смогли реализовать их в

профессиональной деятельности. Именно на этих детей общество в первую очередь возлагает надежду на решение актуальных проблем современной цивилизации.

Если же говорить об эффективности работы с одаренными детьми, то здесь одной из наиболее оптимальных форм работы необходимо признать тьюторство.

Тьюторство – это педагогическая позиция, которая связана со специальным образом организованной системой образования. Главные «движущие силы» в такой системе – это тьютор и тьюторант. Учебный процесс, режим и характер занятий выстраиваются и складываются исходя из познавательного интереса, склонностей, способностей одаренного ребёнка [2].

Главный инструмент обучения и воспитания в такой образовательной системе и базовая функциональная обязанность тьютора – создание индивидуального образовательного маршрута. Этот маршрут постоянно корректируется, и изменения вносятся в зависимости от совместного анализа успехов и продвижений ребенка на пути освоения знаний. Цель тьютора помочь каждому определить собственный путь к области знания, нужной для него.

Тьютор - в переводе с английского значит - "домашний учитель, опекун". Это же слово, но в качестве глагола, переводится как - "обучать, давать уроки, наставлять"[2].

Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося [2].

Можно говорить о том, что будущее - гораздо ближе к нам, оно - совсем рядом. Будущее – дети. Но жить самостоятельно и плодотворно они смогут, если сегодня мы поможем развиться их способностям и талантам. Талантливые люди – главное богатство общества.

Список литературы

1. Богоявленская, Д.Б. Одаренность и проблемы ее идентификации Текст./ Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // Психологическая наука и образование. 2000 – № 4-С.5-13.
2. Ковалева, Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. Лекции 1-4. М.: ПУ Первое сентября, 2010.
3. Мурзыева Л.Д., Мухаметрахимова С.Д., Моисеева Н.Н. «Взаимодействие интеллектуально одаренного ребенка со школой». Психолого – педагогическое сопровождение развития и социализации интеллектуально одаренных детей. Уфа, 2015.- 34 с.
4. Штерн, В. Умственная одарённость: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста Текст. / В. Штерн. СПб.: Союз, 1997. – 128с.

УДК 159.9.072

Усенкова О.Н.,
Уфа (Россия),
Дайрабай А.
Актобе (Казахстан)

РЕЧЕВОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В статье говорится о роли слова и речевого воздействия в процессе обучения. Подчеркиваются такие важные аспекты учительского труда, как культура речи, которая не только служит одним из важнейших показателей духовного богатства педагога, его культуры мышления, но одновременно является могучим средством формирования личности.

Ключевые слова: речевое воздействие, педагог, культура речи

VOCAL EFFECT IN TEACHING

Annotation. The article speaks about the role of speech and voice effects in the learning process. Emphasize important aspects of teachers' work, like speech, which not only provides one of the most important indicators of teacher's spiritual wealth, its culture of thinking, but at the same time is a powerful tool for shaping personality.

Keywords: vocal effects, educator, speech

Большая роль речи учителя в постижении молодым поколением законов развития природы, общества, в приобретении опыта нравственных взаимоотношений с людьми - факт бесспорный и доказанный многовековым существованием педагогической профессии. Еще со школьной скамьи каждый из нас запомнил образ любимого учителя А. С. Пушкина - профессора нравственного права царскосельского лицея А. П. Куницына, который своими страстными речами, обращенными к сердцу и разуму лицеистов, воспитал у них «пламень» высоких гражданских чувств. К. Паустовский, вспоминая своего учителя истории Клячина, особо выделял его умение рассказывать: он «бросал слова, как комья глины» и «лепил ими живые статуи». Воспитанники А. С. Макаренко до сих пор помнят не только слова любимого педагога, но и интонации его голоса, тон, жесты, которыми сопровождалось его высказывания.

В целом учительская профессия накопила хороший опыт словесного воспитания. Но за последние десятилетия в общественном сознании прочно укрепились и другие стереотипы речи, коммуникативного поведения учителя: обязательно громкий голос, назидательный тон, безапелляционность оценок и замечаний, авторитарная манера предъявления требований. Появились даже выражения «говорить учительским тоном», «железные нотки учительского

голоса», как правило, сопровождаемые либо резко отрицательным отношением говорящего к этому явлению, либо иронией. Распространение получили и «образцы» не всегда правильной, неубедительной речи педагога.

Чем вызваны эти недопустимые и дискредитированные для учительской профессии явления? Что необходимо знать будущему учителю, чтобы избежать подобных ошибок?

Важнейшим элементом профессионального мастерства современного учителя является устная речь, которая служит средством педагогической деятельности.

Еще Я. А. Коменский считал, что педагог должен в такой степени владеть словом, которое обеспечивает полное внимание со стороны учеников. Язык учителя, по его мнению, должен быть точным и ясным, выразительным, ярким и привлекательным для учащихся.

Речь учителя служит не только решению учебных задач. Речевое воспитание ведется непрерывно, так как учителю стремятся подражать ученики. Недаром В. А. Сухомлинский считал, что искусство воспитания прежде всего включает в себя искусства владения словом. Всегда ли готов учитель быть образцом для подражания? К сожалению, нет. Вот почему и сегодня актуальны слова К. Д. Ушинского: «Искусство классного рассказа встречается в преподавании не часто не потому, что это редкий дар, а потому, что и даровитому человеку надо немало потрудиться, чтобы выработать в себе способности вполне педагогического рассказа» (Собр. Соч. М.; Л., 1949. Т. 6. С. 327).

Во многом этот недостаток в деятельности педагога объясняется тем, что, вооруженный теоретическими знаниями и основами методики, он не обладает педагогической техникой, важной составной частью которой является речь.

В связи с этим представляется целесообразным обратить внимание на существенные элементы культуры и техники профессиональной речи.

Культура речи не только служит одним из важнейших показателей духовного богатства педагога, его культуры мышления, но одновременно является могучим средством формирования личности. В. А. Сухомлинский называл речевую культуру зеркалом духовной культуры человека и важнейшим средством облагораживания его чувств и мыслей. Это позволяет рассмотреть культуру речи учителя в числе важнейших компонентов его профессиональной подготовки.

Правильность речи - это соответствие нормам литературного языка, предусматривающим соблюдение орфоэпических форм, грамматики (морфологии, синтаксиса), стилистики. Выразительность, яркость, образность речи достигаются применением различных речевых средств: сравнения, метафор, синонимов, аллегорий, омонимов, антонимов, ярких эпитетов, подбором интересных фактов из жизни. Впечатления от рассказа усиливаются, если учитель включает в него яркие выражения, пословицы, отрывки из художественных произведений, шутки, острота слова.

Развитое речевое дыхание, воспитанный голос, совершенная дикция придают живому слову педагога яркую интонационную выразительность,

позволяющую передавать в речи мельчайшие оттенки мысли и чувства.

От голоса учителя во многом зависит ход урока. Громкий голос мобилизует, от излишне тихого, да еще монотонного клонит в сон. Однако и здесь должна быть мера: когда учитель говорит слишком громко (иногда даже «пронзительным» голосом), это раздражает; замечено, что, чем громче голос учителя, тем громче начинают «жужжать» ребята. В общем случае надо говорить так, чтобы вас без особого напряжения слышал каждый ученик.

Еще хуже, чем слабый голос, монотонность речи, хотя и громкой. Она утомляет, усыпляет. Это одна из причин того, что урок идет вяло, неинтересно. Кстати, если учитель говорит монотонно, это несомненный признак того, что он сам равнодушен к тому, что излагает. Когда человек увлечен, его речь не может быть монотонной - она полна чувства, поэтому богата интонациями передающими все оттенки этого чувства; она захватывает, увлекает, даже зачаровывает слушателей.

С техникой речи у учительской молодежи не все обстоит благополучно. Особенно страдает дикция - манера произношения слов, слогов и звуков в разговоре, пении и декламации. У одного слова «вязнут в усах», он их «жует», так что невозможно разобрать. Другой проглатывает окончания слов. Третий, громко и отчетливо произнеся первую половину фразы, невнятно, скороговоркой заканчивает вторую. В отличие от бытовой речи профессиональная речь учителя должна отличаться дикционной чистотой, четкостью, разборчивостью, а также строгим соблюдением орфоэпических норм, правил литературного произношения и ударения.

© Усенкова О.Н., 2017

УДК 159.9.072

Халманова С.В.,
Моисеева Н.Н.,
Уфа (Россия)

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАКОМПЕТЕНЦИЙ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «индивидуальная образовательная траектория», «индивидуальный образовательный маршрут» с позиции их конечного результата, - развития метакомпетенций, суть которых заключается в том, что они обеспечивают формирование целостной картины мира учащегося, а также способность к саморазвитию и регуляции собственной деятельности, что является особо ценным в подростковом возрасте.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная образовательная траектория, подростковый возраст, метакомпетенции.

INDIVIDUAL TRAJECTORY OF DEVELOPMENT AS A CONDITION OF FORMING METAKOMPETENCIJ IN TEENAGERS

Annotation. This article discusses the concept of "individual educational trajectory", "individual route obrazovatelnyj with the position of their end result-metakompetencij development, the essence of which is that they provide a coherent picture of the world student formation, and the ability for self-development and regulation of activities that is especially valuable during adolescence.

Keywords: individual educational route, private educational trajectory, adolescence, metakompetencii.

На современном этапе развития общества инициируется создание такой модели образования, которая бы обеспечивала развитие каждой личности в максимальном диапазоне ее интеллектуальных и психологических ресурсов. Современное школьное образование должно обеспечивать субъектную позицию ребенка в процессе обучения, свободное развитие его личности, реализацию школьником своих способностей, возможностей и интересов, определение учеником своей траектории развития, участие в организации образовательного процесса и его управлении. Сказанное определяет необходимость обогащения учебно-воспитательного процесса новыми образовательными технологиями. Это должно обеспечить переход от учения как репродуктивного процесса к учению продуктивному, творческому.

Использование традиционного подхода к организации образовательного пространства при его ориентации на среднего ученика становится значительным

препятствием в самореализации и саморазвитии личности ребенка. Особую актуальность этот вопрос приобретает в подростковом возрасте. В отечественной педагогической науке вопросы самореализации подростков рассматривались в диссертационных исследованиях А.В. Волохова, С.С. Гиля, В.В. Коврова, Н.Г. Крыловой, Т.В. Машаровой и др.

Очевидно, что при максимальном учете индивидуальных особенностей ребенка, для формирования комплекса умений его самосовершенствования (от самопознания до самореализации) в образовании идеальным может считаться индивидуализация образования.

Об индивидуализации образования упоминается в ряде нормативно-правовых документов РФ: «...обучающиеся всех образовательных учреждений имеют право на получение образования в соответствии с государственными образовательными стандартами, на обучение в пределах этих стандартов по индивидуальным учебным планам» (Ст. 50, п. 1 ФЗ РФ «Об образовании»); «...развитие общего образования предусматривает индивидуализацию, ориентацию на практические навыки и фундаментальные умения, расширение сферы дополнительного образования...» («Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики» - 2020); «...уже в школе дети должны получить возможность раскрыть свои способности, сориентироваться в высокотехнологичном конкурентном мире...» («Национальная образовательная инициатива», «Наша новая школа»).

Одним из вариантов, способствующим реализации индивидуальных образовательных потребностей и права учащихся на выбор своего пути развития, является индивидуальный образовательный маршрут [1].

Термин индивидуальный образовательный маршрут довольно широкое понятие, которое тесно связано с такими понятиями как «индивидуальная образовательная программа», «индивидуальная образовательная траектория». Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева и др.).

Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования. Индивидуальный образовательный маршрут – это структурированная программа действий обучающегося на некотором фиксированном этапе обучения.

Наряду с понятием «индивидуальный образовательный маршрут» существует понятие «индивидуальная образовательная траектория» (Г.А. Бордовский, С.А. Вдовина, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Н.Н. Суртаева, И.С. Якиманская и др.), обладающее более широким значением и предполагающее несколько направлений реализации: содержательный (вариативные учебные

планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут); деятельностный (специальные педагогические технологии); процессуальный (организационный аспект) [2].

Индивидуальная образовательная траектория – персональный путь творческой реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, смысл, значение, цель и компоненты каждого последовательного этапа которого осмыслены самостоятельно или в совместной с педагогом деятельности.

Индивидуальная образовательная программа – механизм индивидуализации образования, связывающий для обучающегося воедино намерения, образ результата обучения и средства его достижения, фиксирующие разные стратегии движения к цели. Индивидуальная образовательная программа есть технологическое средство реализации индивидуального образовательного маршрута.

Отметим, что индивидуальная образовательная траектория предусматривает наличие индивидуального образовательного маршрута (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (технологии организации образовательного процесса). Реализованный индивидуальный образовательный маршрут является индивидуальной образовательной траекторией. Индивидуальная образовательная траектория также предполагает обязательное наличие индивидуальной образовательной программы. Все перечисленные понятия имеют одну направленность – метапредметный результат.

Метапредметный характер знаний, умений заключается в том, что они обеспечивают формирование целостной картины мира ученика, целостность его развития и саморазвития, регуляцию его деятельности, обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса, что является особо ценным в подростковом возрасте.

Метапредметные знания как осознанный и осмысленный результат познавательной деятельности рассматриваются как умения старшеклассников использовать обобщенные способы деятельности для получения и применения знаний, решать нестандартные проблемы, как готовность к сотрудничеству, к командной деятельности [3].

Проведенный с позиций философского, психологического и педагогического аспектов анализ путей решения проблемы развития метакомпетенции подростков показал, что несмотря на возрастающую в условиях информационного общества актуальность, исследуемая проблема не нашла должного внимания в педагогической теории и практике.

Список литературы

- 1.Алебастрова, А. А. ППУ Справочник директора школы [Электронный ресурс] / А.А. Алебастрова. – Изд-во «ВАКО», 2011. – 224с. –
- 2.Анцупов, С.В. Индивидуальные учебные планы в профильном обучении: практика, успехи, проблемы / С.В. Анцупов, Т.Н. Богданова, Е.В. Иваненко // Школьные технологии. – 2009. – №1. – С.116-121.

3.Прокудина, Ю.А. Технология формирования метапредметных знаний старшеклассников / Ю.А. Прокудина // Культура и бизнес: аспекты взаимодействия: Материалы Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург: Изд-во Урал.гос. экон. ун-та, 2012. – С. 123-126.

© Халманова С.В., Моисеева Н.Н., 2017

УДК 373.2.01

Хафизова Р.Ф.,
Уфа (Россия)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭГОЦЕНТРИЗМА СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается психологическое исследование особенностей эгоцентризма старших школьников. Юношеский возраст характеризуется сосредоточением в себе, высокой самооценкой, стремлением принадлежать обществу. В исследовании установлено, что эгоцентризм личности определяется системой взаимосвязей с фундаментальными свойствами личности и общения в юношеском возрасте.

Ключевые слова: эгоцентризм, самооценка, общение, личность, восприятие.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EGOCENTRISM SENIOR PUPILS

Annotation. The article discusses the psychological study of egocentrism older students. Adolescence is characterized by the concentration in themselves, high self-esteem, desire to belong to society. The study found that the self-centeredness of the personality is determined by the system of relationships with the fundamental properties of the personality and communication in adolescence.

Keywords: egocentrism, self-esteem, communication, identity, perception.

Психологическое определение эгоцентризма строится, прежде всего, на понимании личного «Я» и социального «центра», то есть сосредоточения личности на самой себе. Первые предпосылки исследования эгоцентризма представлены в трудах Ж.Пиаже, который определил эгоцентризм как «определенную интеллектуальную позицию по отношению к миру [4, стр.57].

Эгоцентризм в работах ученого понимается как некая особенность мышления, скрытая умственная позиция ребёнка, выражающаяся в своеобразной детской логике, речи, представлениях о мире, раскрываемая при помощи индивидуальных бесед и проявляющаяся в общении.

Понятие эгоцентризма вводится Ж. Пиаже как характеристика детского мышления на стадии интуитивного интеллекта. Эгоцентрическая позиция характеризуется тем, что ребенок-дошкольник при анализе окружающей действительности рассматривает ситуацию со своей точки зрения, которую он не

осознает в качестве собственной, и которая выступает для него как абсолютная [4, с. 56].

Важнейшим открытием Ж. Пиаже стало проявление эгоцентризма в детской речи, являющейся следствием восприятия мира. Ученый считал детский эгоцентризм неотъемлемым качеством детского восприятия мира, которое характеризует «реальную» субъективную картину мира, воспринимаемого детским «Я», неотделимым от природной среды роста и развития ребёнка.

В старшем школьном возрасте на первое место выходит общение со сверстниками. Старший школьник стремится влиться в компанию, стать лидером, хочет, чтобы его мнение было важным и нужным. Также юношеский возраст характеризуется сосредоточением на себе, высокой самооценкой, стремлением принадлежать обществу.

Для исследования эгоцентризма в старшем школьном возрасте я провела три методики: «Диагностика личностного эгоцентризма» (Т.И.Пашукова), «Методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири), «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко). В исследовании участвовали 30 школьников в возрасте 16-17 лет.

В нашем эмпирическом исследовании была поставлена гипотеза: эгоцентризм личности определяется системой взаимосвязей с фундаментальными свойствами личности и общения в юношеском возрасте.

Диагностика личностного эгоцентризма с помощью методики Т.И. Пашуковой выявила, что 33 % старшеклассников имеют низкий уровень эгоцентризма, высокий уровень эгоцентризма – у 40 %, а средний уровень – у 27 %. Юноши с высоким уровнем эгоцентризма часто бывают конфликтными, так как недостаточно учитывают, а порой и искажают смысловое содержание сообщения собеседника, что ведет к недопониманию и межличностным проблемам.

Диагностика межличностных отношений старшеклассников (по методике Т. Лири) показала, что у 70% испытуемых высокие показатели эгоистичности, «авторитарность» - 65%, «подозрительность» - 60% , «альтруистичность» - 55 %, «агрессивность» - 50%, «дружелюбность» - 45%, «подчиняемость» - 40%, «зависимость» - 35%.

Таким образом, Анализ результатов исследования межличностных отношений старшеклассников (по методике Т. Лири) показал, что у юношей присутствует эгоистичность, авторитарность, подозрительность, альтруистичность, агрессивность но в меньшей мере выражены такие особенности отношений как дружелюбность, подчиняемость, зависимость.

*Результаты диагностики межличностных отношений
(по методике Т. Лири)*

шкалы	КОЛ-ВО ЧЕЛОВЕК	КОЛ-ВО ПРОЦЕНТОВ
Авторитарность	18	65
Эгоистичность	21	70
Агрессивность	15	50
подозрительность	17	60
зависимость	10	35
дружелюбность	14	45
альтруистичность	16	55
подчиняемость	13	40

Диагностика направленности личности в общении у старших школьников показала, что 20% испытуемых имеют авторитарную направленность, 33% - конформную направленность, 10% - манипулятивную направленность, 10% - индифферентную направленность, остальные 27 % - диалогическую направленность. Таким образом, у большинства юношей выявлена ориентация на равноправное общение, которое должно быть основано на взаимном уважении и доверии.

Подводя итоги исследования, мы пришли к выводу, что эгоцентризм личности определяется системой взаимосвязей с фундаментальными свойствами личности и общения в юношеском возрасте.

Список литературы

1. Бодалев А.А. Столин В.А. Общая психодиагностика. - СПб.: Речь, 2004. - 440 с.
2. Пашукова, Т. И. Методические рекомендации по диагностике эгоцентризма у подростков и старших школьников для студентов-практикантов педагогических институтов. Кировоград, - 1987
3. Пашукова, Т. И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции. Кировоград, - 2001
4. Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей /Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обухова и Г.В. Бурменской. - М.: Педагогика, 2001.
5. Столяренко Л.Д. Основы психологии, 7-е издание. - Ростов-на-Дону, 2003.

© Хафизова Р.Ф.

«ВЫГОРАНИЕ» И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА НА ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Проблема профессионального выгорания специалистов учителей является одной из серьезных проблем современной системы образования. В статье рассмотрены причинно-следственные факторы развития синдрома профессионального выгорания, предложены рекомендации по созданию и реализации программ профилактики негативных проявлений в процессе трудовой деятельности специалистов педагогических профессий.

Ключевые слова: профилактика психологических и профессиональных деформаций личности, синдром профессионального выгорания, профессиональная деятельность, учитель.

"BURNOUT" AND PREVENTION FOR TEACHERS STAGES OF PROFESSIONALIZATION

Annotation. The problem of burnout specialist teachers is one of the most serious problems of modern education system. The article deals with the causal factors of professional burnout syndrome, the recommendations for the establishment and implementation of the negative manifestations of prevention programs in the workplace specialists teaching professions.

Keywords: prevention of psychological and professional deformation of the person, professional burnout, professional activity, the teacher.

Последнее время в обществе бурно проистекают образовательные реформы, какие обязаны нести в себе не лишь развивающий и обучающий потенциал, но и должны предохранять самочувствие всех соучастников образовательного процесса, усвоение новейшего содержания учебных предметов, новейших форм и способов преподавания, розыски действенных путей обучения, все это под силу только психологически здоровому учителю.

Актуальность исследования профессионального выгорания преподавателей обусловлена тем, что их профессиональная деятельность является одним из психологически напряженных видов деятельности.

Вопросы, касающиеся взаимного влияния профессиональной деятельности и личностных особенностей специалистов, в течение нескольких десятилетий различных отраслей науки (Б.Г. Ананьев, Е.А. Климов, А.М. Столяренко и другие). Под «профессиональным выгоранием», мы понимаем синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергических и личностных ресурсов работающего человека. Профессиональное выгорание возникает в результате внутреннего накапливания

отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них. По существу, профессиональное выгорание - это дистресс или третья стадия общего адаптационного синдрома - стадия истощения (по Г. Селье).

В современной психологической науке всё больше внимания уделяется проблеме профессионального выгорания, рассматриваемого в аспекте деформации личности под влиянием профессиональных стрессов (В.Е. Орел; Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова).[3] Выгорание разрушительно влияет на педагогов, учащихся и даже, на процесс образования в целом.

На мой взгляд, в современных исследованиях профессионального выгорания отчетливо доминируют комплексный и системный подходы. Что означает, данный феномен определяется и объясняется посредством составления списка его основных проявлений или симптомов.

Также, существует три группы факторов профессионального выгорания: организационные (связанные с управлением и условиями работы), деятельностные (связанные с содержанием и характером деятельности), личностные (связанные с мотивационными и индивидуально- психологическими особенностями).[1] Следует отметить, что ни один из факторов сам по себе не может вызвать выгорания. Его возникновение – это результат действия совокупности всех факторов.

Таким образом, на сегодняшний день является важным признать, что синдром профессионального выгорания не только существует, а ему подвергаются большое количество специалистов, работающих в системе «человек-человек». Данное предположение, означает, что разработка мер профилактики профессионального выгорания является существенно значимой.

Специалист, подвергший себя к профессиональному выгоранию, не будет способен эффективно вести деятельность и поддерживать здоровые межличностные отношения. Следовательно, профилактика профессионального выгорания способна сохранить не только психическое и физическое здоровье специалиста, не только будет увеличивать эффективность их профессиональной деятельности, но и оздоравливать общество в целом.

Список литературы

1. Анцыферова Л.И. Способности личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. 1999.-Т.20.№1.-С.12-20.
2. Бойко О.В. Охрана психического здоровья. М.: «Академия», -2004. - 268с.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005.- 336с.

© Юдина О.В., 2016

**ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ
КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Аннотация. В статье рассматривается актуальность изучения личностного самоопределения подростков с ограниченными возможностями здоровья с использованием индивидуальной траектории развития.

Ключевые слова: индивидуальная траектория развития, личностное самоопределение, подростки с ограниченными возможностями здоровья.

**INDIVIDUAL TRAJECTORY OF DEVELOPMENT AS A CONDITION
FOR PERSONAL SELF-DETERMINATION FOR STUDENTS WITH
DISABILITIES**

Annotation. The article discusses the relevance of the study of personal self-adolescents with disabilities with individual development path.

Keywords: individual development trajectory, personal self-determination, adolescents with disabilities.

Современный мир по своей сути сложен и разнообразен, в нем непрерывно появляются новые научные открытия, явления, профессии. В связи с этим перед обществом стоит задача помочь личностно самоопределившемуся подрастающему поколению. Именно юношеский возраст является сенситивным для определения вектора движения по жизненному пути, так как перед юношами стоит глобальная задача найти себя, быть гибким, уметь самостоятельно находить нужную информацию, определиться с профессией и в целом достигнуть личностного самоопределения, что является важным в социализации человека. Профессиональное и личностное самоопределение является важным этапом юношеского возраста, и особенно для юношей с ОВЗ, так как, независимо от состояния здоровья, они тоже социализируются, проходят все периоды развития, используя общепринятые и специфические возможности и способы.

В современном образовании в России активно развивается процесс инклюзии детей с ОВЗ в ту среду, где обучаются школьники с нормальным развитием [3]. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования требует обеспечения «условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, — детей с

ограниченными возможностями здоровья». В Федеральном законе «Об образовании» зафиксировано право детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на специальные образовательные условия [4]. Включая «особых» детей в одобряемую социумом деятельность мы обеспечиваем их правами и социальной активностью, даем возможность реализовать себя во всех формах и видах общественной деятельности. Все это делается для того, чтобы у учащихся не возникало чувство изоляции.

Соответственно важной проблемой является помощь в личностном самоопределении учащихся с ОВЗ в общеобразовательных школах, выстраивания индивидуальных траекторий развития исходя из их интересов, создание успешности в его окружении, а не акцентирование внимания на его ограничениях.

Тем не менее, не смотря на то, что в настоящее время отечественными и зарубежными авторами в рамках нашей проблемы освещены многие аспекты, в недостаточной степени освещенным является то, что мало изучена индивидуальная траектория развития как условие личностного самоопределения учащихся с ОВЗ. Наиболее весомый вклад в отечественную психологию внесли такие исследователи проблемы детей с ОВЗ, как А.И. Антонов, Ю.П. Азаров, М. Варнок, Л.С. Выготский, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, Е.И. Холостова.

Воплощение личностного потенциала каждого субъекта образования, - это его персональный путь, то есть индивидуальная траектория развития. Личностный потенциал субъекта образования определяется как совокупность его творческих, познавательных, организационно деятельных способностей. В ходе движения по индивидуальным траекториям развития происходят процессы реализации, развития, выявления данных способностей. Если выделить конкретные личностные способности подростка в роли ориентиров для управления образовательной деятельностью по конкретным предметам, то реализация этих предметов будет определяться совокупностью способностей и особенностей здоровья каждого ученика. Продвижение ребенка по индивидуальной траектории развития будет реализовано лишь в том случае, если он сможет определить индивидуальный смысл изучения учебных дисциплин. Для него будет важно ставить собственные цели в изучении конкретной темы, рефлексивно осознавать полученные результаты, осуществлять оценку и корректировку своей деятельности, выбирать оптимальные формы обучения, применять те способы учения, которые способствуют его индивидуальным особенностям и возможностям здоровья.

Преимущества индивидуальной траектории развития заключается в том, что она позволяет каждому субъекту, на основе реализуемой мотивации, самооценки, развивать и формировать творческую индивидуальность, ценностные ориентации. Это может обеспечивать разностороннее развитие личности обучающегося, позволит сформировать навыки самореализации и самообразования личности. Организация условий реализации индивидуальной траектории развития для субъекта образования дает возможность педагогам

использовать различные механизмы, соответствующие современным условиям, а также подходы и формы, обеспечивающие развитие личности учащихся и их социализации с учетом готовности учащихся к обучению.

Как отмечают Т.М. Ковалева и Н.В. Рыбалкина, индивидуальная траектория развития учащихся связывается с осуществлением ими личностно значимой деятельности.

Очень важно создавать целенаправленные дифференциальные программы, обеспечивающие учащимся выбор в развитии и реализации личностных качеств (самоопределение и самореализация) при педагогической поддержке [1].

В классическом понимании проблема личностного самоопределения возникает на стыке взаимодействия личности и общества и становится возможной благодаря изначальной раздельности всего сущего на “субъект” и “объект”. Самоопределение личности или субъекта происходит относительно внешних условий или объекта и под его влиянием. Внешняя детерминация преломляется через комплекс внутренних условий. В результате чего возникает самодетерминация личности, являющаяся основой для существования активности, отношения, позиции и свободы личности.

В теории В. Е. Клочко и Э. В. Галажинского человек является сложной самоорганизующейся психологической системой, производит новообразования “совмещенной” природы, на которые опирается в своем самодвижении, самодетерминации.

Личностное самоопределение является основным новообразованием подросткового возраста, которое определяет все другие виды самоопределения юношей и девушек. Определяющую роль в личностном самоопределении на этом этапе играет самосознание, которое выступает основой построения отношения личности к себе и взаимодействия с другими людьми.

Важнейшими психологическими условиями возникновения и развития самоопределения подростков являются их ценностные ориентации, а становление личностного самоопределения происходит в результате сложного взаимодействия внешних и внутренних факторов развития. Влияние социальных факторов, прежде всего специфика социокультурных условий жизни, переплетаясь в комплексе психологических особенностей старшеклассника (мотивы, интересы, опыт и т.д.), проявляется в особенностях его отношения к себе, к собственной деятельности, поведения и взаимодействия с другими. Новый характер самоопределения, который формируется в юношеском возрасте, обеспечивает возможность построения жизненных перспектив, планов на будущую жизнь и деятельность.

Список литературы

1. Павлов А. К. Индивидуальная траектория развития: теоретический анализ // Журнал Мир науки, культуры, образования. № 2 (39) / 2013.
2. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями в развитии. Из опыта работы. М.: ЦППРиК «Тверской», 2010. – 88 с.

3. Зыбарева Н.Н. Тьюторское сопровождение инклюзивного образования.
<http://www.thetutor.1gb.ru>

4. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (действующая редакция, 2016).

© Ягофарова А.Р., Лямина Л.В., 2017

ЧАСТЬ III. ГРАНИ ДИАЛОГА:

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК ФОРМА ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ В ТРУДНЫХ СИТУАЦИЯХ

Пролог:

Не могу не сказать, что эти трогательные сказки были написаны моими студентами-бакалаврами, членами студенческого добровольческого отряда, который был организован на базе факультета психологии Башкирского государственного педагогического университета. С этими сказками они побывали в детских домах и приютах Уфы и Республики Башкортостан, помогая детям, несмотря ни на что, верить в добро, в лучшее... .

Л.Г. Дмитриева

Байбурина А.Ф.

Сказка для детей, которые боятся темноты

Пугливый Медвежонок

В одном деревенском доме жил маленький, добрый, отзывчивый медвежонок. Все у медвежонка было хорошо: и тепло ему было, и сытно. Все, да не все. Была у медвежонка беда по имени Пугливость. Он очень боялся темноты, и всегда пугался. Как только наступала ночь, он начинал бегать по дому и искать местечко, где светло. Так как обитатели дома по ночам спали, свет всюду выключали. Вот и бегал медвежонок бестолку до самого утра. Проходила неделя за неделей, месяц за месяцем, а медвежонок все бегал и бегал каждую ночь. И так он устал, что однажды ночью сел на порог дома и заплакал. Мимо проходил волк и спросил:

— Ты почему плачешь?

— Спать хочу, — ответил ему медвежонок.

— Так почему не спишь? — удивился волк.

— Не могу, у меня Пугливость.

— Какая такая Пугливость? — не понял волк.
— Пугливо-о-ость, — еще сильнее заплакал медвежонок.
— А что она делает?
— Спать не дает, всю ночь мучает, пугает меня, глаза держит открытыми.
— Вот здорово, — позавидовал волк, — мне бы твою Пугливость.
— Те-бе? — удивился и перестал плакать медвежонок. — Для чего она тебе?
— Стар я стал. Как ночь наступает, глаза сами слипаются. А мне спать никак нельзя: я — сторожевой волк. Прошу тебя, медвежонок, подари мне твою Пугливость.

Медвежонок задумался: может, такая Пугливость нужна самому? Но решил, что волку она пригодится больше, и подарил свою Пугливость. С тех пор медвежонок спокойно спит по ночам, а волк продолжает честно сторожить деревенский дом.

Галимова Д.З.

Сказка для детей, которые не умеют знакомиться

Жил-был волк, он был одинокий и никто с ним не дружил. Он думал, что всем нужна была выгода от дружбы. Ему не хватало смелости познакомиться с кем-нибудь, но очень сильно хотел. Хотел, чтобы у него было много друзей. Волк, конечно, любил находиться один, рассматривать все красоты леса, луга, полей, закаты: все-все, что окружает его. Но иногда ему очень не хватало друзей. Но не знал он, как нужно знакомиться. И вот в один день он решил подойти к кому-нибудь и подружиться. Идёт он по лесу и вдруг встречает Зайца. Волк решил похвастаться своими клыками Зайцу, но трусишка испугался, подумал, что Волк злой, и убежал. Волк расстроился и пошёл дальше, подумал: «Может ещё кого-нибудь встречу», - и пошёл дальше. И вот на пути попала Лиса. Она игралась с мячиком. Не знал Волк, как подружиться, а в голову пришло только одно. Волк подбежал к Лисе и отобрал у нее мяч, чтобы та его догнала. Но Лиса лишь заплакала и убежала домой. Волк сел на пенёк и стал плакать: «Что же я делаю не так? Почему со мной никто не хочет дружить?» Мимо пробежала Белка. Она услышала, о чем плачет Волк и решила ему помочь:

-Привет! Меня зовут Белка. А как тебя? – спросила она.

-Привет. Меня зовут Волк.

-Я слышала, что тебе нужна помощь?

-Ты права, у меня совсем нет друзей, а знакомиться я не умею. Все сразу убегают от меня.

-Это же легко! Только что я познакомилась с тобой. Вспомни, как это было.

Волк всё понял: теперь он знал с чего нужно начинать знакомство. Побежал Волк скорее к Зайцу и Лисе. Познакомился с ними заново и извинился. В этот день Волк приобрел трех новых друзей: Зайца, Лису и Белку.

Сказка о достижении цели и верных друзьях

Жил был медвежонок, его звали Тедди, и он всю свою жизнь мечтал оказаться на море. Но море было так далеко, что он не знал, как ему туда добраться. У него были верные друзья: медведь Балу и серый кот. Они знали о его большой мечте и в день его рождения решили подарить ему плот. Но они не знали, из чего им можно его построить, и решили обратиться за помощью к мудрой сове.

Мудрая сова жила высоко-высоко в горах, Балу и серый кот отправились к ней. Долго они шли, но наконец-то дошли до неё. Постучались они к ней в дупло, а сова оказалась хитрой и сказала им: «Сначала отгадаете загадку, а потом я вам расскажу секрет, как построить плот». Но зверята оказались шустрými и быстро её отгадали. После чего сова им сказала: «Вам понадобятся бревна и веревка, обвяжите веревкой бревна, и получится плот». Так они и сделали. Как только плот был готов, они побежали скорее к Тедди на день рождения и подарили ему плот, чтобы он на нем добрался до моря. Тедди был безгранично счастлив! Он в этот же день собрал все свои вещи, попрощался с друзьями и только хотел отплыть по течению реки к морю, как прилетели злые вороны и стали клевать плот. Плот сломался. Тедди сильно расстроился, на его глазах разрушилась мечта. Но друзья Тедди тут же успокоили его и сказали, что найдут решение, чтобы осуществить его мечту! И тогда Балу пришла мысль: из шаров и обычной корзинки построить воздушный шар. Так они и сделали, и все вместе отправились к морю. Тедди наконец-то осуществил свою мечту!

Игнатъева Э.Т.

О Дениске, который боялся темноты

Жил на свете один мальчик по имени Дениска. Он был очень добрым, отзывчивым мальчиком. У него было много друзей. Но была у него одна особенность - был он очень трусливым. Боялся всего на свете, но особенно темноты. Как только наступала ночь, мальчик прятался под кровать и сидел там до самого утра.

Однажды ночью, сидя под кроватью, мальчик услышал, как за окошком кто-то зовет на помощь:

- Помогите! Помогите! – слышалось издалека.

Не на шутку испугался мальчик. Сидит и думает:

- А вдруг и вправду кому-то нужна моя помощь. А я сижу тут и боюсь. Нет. Пойду спасать, ведь помощь намного важнее, чем мой страх.

И побежал мальчик на голос, который его звал.

Прибегает он в лесную чащу и видит, как крохотная девочка попала в канаву и не может выбраться.

- Ты как сюда попала? – спрашивает мальчик.

- А я всегда хожу ночью гулять, ведь я темнота, - сказала девочка и громко-громко заплакала.

- А чего ты плачешь?

- Я очень хочу с кем-нибудь подружиться. Но меня все боятся, поэтому у меня нет друзей. Я все время одна.

Дениска очень удивился. Он никогда раньше не видел темноту. И сейчас, стоя перед ней, ему совсем не страшно. Покраснел Дениска, стыдно ему стало от того, что он боялся ее раньше.

- Слушай, - сказал он темноте. - А пойдём, я покажу тебе свои игрушки. Меня, кстати, Дениской зовут.

- Пойдем, Дениска.

Обрадовались ребята тому, что они сдружились. Каждый день перед сном играли. Дениска перестал бояться темноты и начал по ночам крепко спать. А темнота ходила рядом и улыбалась тому, что у нее появился новый друг, который всегда придет к ней на помощь?

А вы все еще боитесь темноты?

Исламова С.И.

Сказка о проблеме отцов и детей

В небольшом лесу, где росли высокие, красивые ели, жила семья Пушистых: мама-крольчиха, папа-кролик и сын-крольчонок. Пушистые были самой веселой, дружной семьей во всей округе. И так было до тех пор, пока крольчонок не достиг подросткового возраста. В семье произошли резкие изменения. Крольчонку казалось, что его родители не понимают нынешнюю молодежь. Папа-кролик и мама-крольчиха хотели воспитывать своего сына так, как это делали их родители. Они запрещали ему гулять допоздна, часами играть в компьютерные игры, засыпать с телефоном в руках. Даже вместо того, чтобы поиграть на улице с друзьями в футбол или покататься на санках, крольчонок выбирал запереться в своей комнате и общаться с друзьями в "сетях". Родители понимали, что такой образ жизни не приведет к развитию и их сыну нечего будет вспомнить и рассказать своим внукам. Но крольчонок считал своих родителей "не современными" и "древними", потому что они никогда не пользовались интернетом и очень стеснялся их. Иногда даже доходило до того, что это он говорил вслух своим родителям, отчего маме-крольчихе и папе-крольчонку было обидно и горько. Они также заметили, что поколение их сына не умеет выражать свои чувства, и с трехлетнего возраста крольчонок ни разу не сказал им, что любит их.

После очередного недопонимания крольчонок обиженный ушел из дома. Он шел по тропинке и увидел лисичку. Лисичка была очень любопытной и спросила: "Отчего же ты, крольчонок, такой грустный?" Крольчонок рассказал всё о своей семье. Лисичка предложила крольчонку взглянуть в речку. Тогда крольчонок увидел в отражении себя. Только он был

уже взрослый, возле него были его детишки. Крольчонок тут же захотел заговорить с ними, но они стали отвечать непонятными словами. Крольчонок вдруг сказал: "Дети мои, я не понимаю, что это за слова такие?" А дети ответили: "Ой, ты как будто из прошлого века, тебе что, сто пятьдесят лет? Сейчас вся молодежь так разговаривает, нам стыдно, что ты не знаешь этих слов!" Крольчонку стало грустно. Как его родные дети могут так говорить своему отцу? Крольчонок поблагодарил лисичку и пошел дальше. Навстречу ему попался медведь. Медведь спросил: "Ты чего грустишь? Случилось что?" Крольчонок рассказал о своей семье, о проблемах. Медведь предложил посмотреть крольчонку на небо. Крольчонок увидел, как его родители в его возрасте играют во дворе, катаются на велосипеде, играют в футбол, в волейбол. Крольчонок задумался: "Как же им весело, какой звонкий смех! А сколько детей! Когда я "зависаю" в интернете, мне не бывает так весело". Поблагодарил крольчонок медведя и пошел дальше. Шел он долго, обдумывал всё, что увидел. А навстречу ему попала сова – самая мудрая птица леса: «О чем задумался, крольчонок?» Он рассказал ей обо всем, что произошло с ним за последнее время. Сова сказала: «Взгляни на это дерево, приглядишься, и ты увидишь, как по его кронам течет вода – это слезы. Подойди поближе и внимательно присмотришься к слезам». Подошел крольчонок и увидел, как плачет его мама. Горько стало на душе крольчонку. Как же хотелось ему сейчас выразить все свои чувства родителям! Поблагодарил он сову и побежал домой. С тех пор семья Пушистых снова стала самой дружной и веселой семьей, а главное – понимающей друг друга!

Исмагилова А.Н.

Фея сна

Жила была маленькая девочка Аленушка, у нее были папа, мама и маленький братик. Она любила смотреть мультики, играть с братиком, у нее было очень много игрушек. Однажды с Аленушкой приключилась удивительная история. Как всегда мама погладила ее по голове, поцеловала, выключила свет. Как только мама вышла из комнаты, ей стало казаться, что в темноте кто-то есть. Кто-то огромный, страшный! От сильного чувства страха у неё даже разболелся живот и закружилась голова...И вдруг из-за угла появилось что-то светящееся:

-Здравствуй, Аленушка.

- Кто ты? - испуганным голосом спросила Аленушка.

- Я, Фея Сна. Аленушка, почему ты не спишь?

- Меня пугают эти страшные чудовища в темноте, - сказала девочка.

- Где? Не вижу! Никого нет! - воскликнула Фея.

Подлетев к потолку, она осветила всю комнату и сказала:

- Смотри, это же твои игрушки!

- И действительно, - подумала Аленушка. Вокруг были ее игрушки и они ей улыбались.

- Ничего не бойся, я всегда слежу за твоим сном, ведь я - Фея Сна. Я приношу детям сны: разные волшебные сказки, веселье. Ложись, я приготовила для тебя новую замечательную сказку, мы сегодня будем летать на волшебном корабле.

Аленушка легла на свою кроватку и заснула, видя волшебные сны, она улыбалась. И больше никогда она не боялась темноты.

Кривольцевич Е.В.

Про Анечку-Капризку (если ребенок не хочет кушать)

В одном городе жила-была Девочка. Маленькая такая Девочка, с курносом носиком, веснушками, большими зелеными глазами и рыжими косичками. Звали девочку Анюта. Мама и папа Ани каждый день ходили на работу, а девочка оставалась с бабушкой.

Всё бы хорошо, только не любила Анюта супчик. Она вообще не очень любила кушать, но суп просто терпеть не могла. Дедушка уговаривал её и так, и этак. Объяснял, как полезен суп маленьким детям, рассказывал сказки, даже показывал фокусы. Ничего не помогало. Анюта сначала говорила, что суп очень горячий, потом просила добавить соли и соуса, а потом говорила, что супчик остыл и наотрез отказывалась есть.

А в это время от одного невнимательного волшебника сбежала мелкая вредная Капризка и пустилась по свету в поисках нового дома, пока волшебник не хватился и не вернул её обратно в темный сундук.

Капризка медленно бродила по городу, как вдруг услышала громкий крик девочки: «Не хочу! Не буду есть этот ваш суп! Не люблю я его!» Капризка заглянула в распахнутое окно, и увидела, как Анютка кушает.

"Прекрасно!" - подумала Капризка и прыгнула прямо в широко открытый Анечкин рот.

Никто, конечно, ничего не заметил, но с этого дня Анюта стала совершенно невыносимой. Она отказывалась есть даже пышные румяные оладушки с клубничным вареньем, шоколадное печенье и мороженое!

Капризка с каждым днем становилась все больше и больше... А Аня становилась все тоньше и прозрачней. Больше того, Капризка стала злой и наглой: высовывала нос и обижала близких Ани.

И однажды дедушка вдруг сказал: "Я не буду больше убирать дом, и готовить тоже больше не буду, все равно это никто не хочет есть! Не буду рассказывать сказки и показывать фокусы, все равно они никому не интересны!". Он сел в кресло и стал смотреть любимую передачу по телевизору.

А мама сказала: «Я больше не хочу ходить в магазин покупать продукты, одежду и игрушки!». Она легла на диван и стала читать толстую книжку.

А папа сказал: «Я больше не хочу идти на работу!» Он расставил на доске шахматы и начал бесконечную партию сам с собой.

И среди всего этого безобразия сидела довольная Капризка, любуясь тем, что она натворила. А Анюта подошла к зеркалу и посмотрела на себя. Она не увидела своих красивейших глазок - они потухли, появились тёмные круги. Носик опустился, побледнели веснушки, а косички топорщились в разные стороны, как веточки елки. Анечке стало себя жалко, и она расплакалась. И ещё ей было так стыдно, что она обидела дедушку и родителей.

Даже непонятно, откуда у такой маленькой девочки взялось так много слез! Слезы текли и текли. Они превратились в речку! И эти слезы были такими искренними слезами раскаяния, что просто смыли зазевавшуюся Капризку на улицу, прямо в руки разыскивающему её волшебнику.

И Анюта вдруг поняла, как же она проголодалась. Она пошла на кухню, достала из холодильника кастрюльку с остатками супа и съела все, даже без соуса и соли. Наплакавшись и наевшись, она уснула тут же за столом. И не слышала, как папа перенес её в кроватку и, поцеловав в щечку, побежал на работу. Мама поцеловала дочку в другую щёчку, солёную от слез, и тоже ушла. А дедушка, выключил телевизор и пошёл готовить самый вкусный в мире ужин!

Кривольцевич Е.В.

Сказка про Мишку и порядок (если ребенок не убирает свои игрушки)

Приучать ребёнка убирать за собой нужно с самого раннего детства и только на своём личном примере. После каждого дела старайтесь приводить рабочее место в порядок, доводить начатое дело до конца.

Если вы чем-то занимались вместе с малышом, то наводите порядок вместе с ним. Превратите этот процесс в увлекательную игру, без назиданий и наставлений. Старайтесь наводить порядок в доме с улыбкой на лице и в хорошем настроении, чтобы у малыша уборка ассоциировалась с чем-то приятным. И после каждой попытки помочь вам, обязательно хвалите своего ребёнка.

Жил-был мальчик Петенька и его друг белый Мишка. Днём Петя играл с Мишкой, кормил его, спал с ним. Мишка был самым лучшим другом. Если у Пети болел носик, то капали в носик и Мише, и Пете. А если приносили конфеты, - кушали и Мишка, и Петя. У мальчика Пети было много других игрушек. Их он тоже любил. И с ними он тоже делился. Но самым лучшим другом был все-таки Мишка. Петя так и говорил:

- Миша, - друг.

И вот однажды, как всегда вечером родители помогли Петеньке сложить игрушки в коробки и прочитали ему сказку на ночь. Петя слушал ее, обнявшись с любимым Мишкой, и заснул, а Мишка и не думал спать. Он подождал, пока лягут спать Петины папа и мама, и тихо разбудил Петю. Он сразу открыл глазки и увидел рядом Мишку:

- Петя, не надо звать маму и папу, - сказал Мишка, - я хочу рассказать тебе историю.

- А какую историю?

- Я расскажу тебе сказку про себя. Я тоже был маленьким, и у меня были папа Сережа, мама Таня, бабушка Тома и дедушка Вова. Они меня очень любили. Я их тоже, как и ты, не всегда слушался, убегал играть с друзьями, катался с горок, разбивал коленки.

- А кто лечил твои коленки? - спросил маленький Петенька.

- Мама мазала коленки зеленкой и дула на них, чтобы было не так больно.

- Ой, а мне тоже мама коленки мажет зелёнкой и дует на них. Но я все равно плачу.

- А ещё моя мама, - продолжал рассказывать Мишка, - однажды сказала мне: «Миша, у тебя скоро появится новый друг. Это будет маленький мальчик. И ты, Миша, будешь его самым лучшим другом. Ты будешь помогать его воспитывать. Будешь присматривать за ним на улице и дома...»

Вот так Мишка стал защищать Петю и жить вместе с ним. Но Петя рос и начал учиться баловаться. Он стал раскидывать игрушки, бросать своих зайчиков, собачек, кубики, машинки... И игрушки сказали Мишке:

- Попроси Петю так не делать. Нам очень больно и страшно.

Петя очень удивился:

- Как это страшно? Я же с ними играю, они мои игрушки.

И Мишка рассказал Пете, что игрушки по ночам не спят, а плачут. Они разговаривают друг с другом, жалуются на Петю:

- А давай отправимся к ним, и ты сам посмотришь, - предложил Мишка.

- А разве это можно? - удивился Петя. - Они же спят сейчас.

Но Миша приложил к роту Пети пальчик и сказал:

- Давай попробуем, и ты сам все увидишь. Мишенька взял Петю за руку и повёл за собой. Они спустились из кроватки на пол и пошли к окошку. Миша сказал Пете, что он знает, как пробраться в мир игрушек и услышать всё, что они говорят. Только Петя не должен ничего говорить, а то игрушки испугаются:

- Держись за мою руку крепко и не говори ни слова.

- Хорошо! - согласился мальчик.

Мишка провел Петю по потайной лестнице, и они вошли в потайную дверь.

Когда Петя открыл глазки, то увидел, что он в своей комнате. Но она не такая. Все игрушки не лежали в ящике - они стояли у кроватки и разговаривали:

- Петя меня сегодня сильно бросил в стенку, и теперь у меня сломано колесо, - сказала машинка.

- А мне сломал гараж, - сказала другая машинка, - и теперь мне негде спать ночью. Новый гараж мне не построили.

- А меня он носил за ушко, - пожаловался зайчик, - и теперь мне надо просить у мамы пришить ушко, чтобы оно совсем не оторвалось.

-А меня он раскрасил карандашом, - заплакал стульчик, - и я теперь не такой красивый. И Петин папа не будет меня красить красивой краской. Я боюсь, что меня выбросят.

Пете стало очень жалко свои игрушки. Он хотел попросить прощения. Но Миша не разрешил ему с ними разговаривать и играть. Он сказал:

- Лучше ты, Петенька, завтра все исправь. Не надо бросать свои игрушки, не надо их ломать. А гараж для машинок мы вместе с тобой и с мамой построим. И для всех игрушек сделать дом, где они будут спать ночью.

А утром мама зашла в комнату разбудить Петю и увидела: Петя спал рядом со своей кроваткой, обняв Мишу. А на кроватке спали игрушки... С тех пор Петя стал укладывать свои игрушки аккуратно в их домики-ящики, а машинки спали в гараже из кубиков. И никто больше не плакал по ночам и не будил Петю и Мишку.

Кучерова Т.В.,
Халиуллина Д.Х.

Сказка по профилактике суицида

Дружба со смертью

В одном небольшом городе, в высоком доме жила девочка Маша. Была она не такой девочкой, как все. Маша не боялась Смерти, наоборот, Смерть была её подругой. Больше всего Маша любила сидеть на крыше своего дома и гулять по парапету.

Как обычно вечером после школы Маша сидела на краю крыши дома, свесив ноги. Девочка почувствовала, что кто-то сидит рядом с ней и повернула голову.

- О, привет, Смерть!
- Привет. Опять испытываешь судьбу?
- Да, нравится мне тут.
- А давай погуляем по парапету?
- С удовольствием!

Маша чуть ли не вприпрыжку бежала по парапету, даже не думая, что может упасть. Но с судьбой шутки плохи. Маша отступилась и соскользнула, но Смерть успела её поймать.

- Хватит с тебя сегодня, а я пошла работать.

Маша осталась сидеть на крыше. А Смерть посмотрела свой огромный список. На очереди следующей оказалась мама Маши. Но Смерть не щадит никого, даже близких своих друзей.

Смерть подошла к маме Маши, прикоснулась к её плечу и безжалостно забрала её жизнь.

Через некоторое время Маша вернулась с прогулки и увидела маму, сидящую за столом совершенно неподвижной. Девочка поняла, что что-то

случилось. Мама была совершенно холодная, Маша пыталась нащупать пульс и, когда осознала, что мамы нет – она мертва, горько заплакала.

И вот Маша в своих мыслях снова оказалась на крыше дома. Тут же рядом с ней оказалась Смерть.

- Привет. Как дела?

- Лучше не спрашивай... Моей мамы больше нет...

- Я знаю

- Так это ты? Ты её забрала!?

- Да.

- Как ты могла? За что? Мне ведь очень больно, ты забрала у меня самого близкого человека! Зачем ты это сделала?

- Это моя работа.

Они долго молчали, а потом Смерть спросила:

- Погуляем по парапету?

- Нет, не хочу.

- Ну ладно, тогда я пойду работать.

Маша осталась сидеть на крыше. О смерти её мамы узнала лучшая подруга Маши, с которой они дружили с малых лет. Она знала, где искать Машу и пришла поддержать её.

- Я слышала, что у тебя умерла мама? Я соболезную, но знай, что у тебя есть я, я всегда буду рядом.

- Спасибо, ты действительно всё, что у меня осталось.

Этот разговор подслушала Смерть и подумала: «Хм... подруга? Единственное, что осталось? А как же я?»

Маша предложила подруге погулять по парапету. Когда подруга шла сзади Маши, Смерть толкнула подругу и та упала с крыши. Маша услышала лишь крик подруги и увидела, как она падает и ударяется об землю.

Маша заплакала и стала звать Смерть. Она тут же появилась.

- Это снова твоих рук дело?

- Да, ведь это моя работа.

- Уходи! Уходи отсюда! Я не хочу тебя больше видеть.

Маша ушла. Смерть осталась одна на крыше.

Маша больше никогда не испытывала судьбу.

Николаева А.Р.

Сказка для детей, которые проявляют словесную агрессию

Жил-был во дворе песик Барбосик. Больше всего он любил грызть кости. Он мог разгрызть все кости, даже те, которые не могли разгрызть взрослые собаки. Он очень сильно гордился своими зубами, чистил их постоянно.

Но была у Барбосика плохая привычка: он часто ругался, говорил много злых и нехороших слов. Однажды он обидел волшебную Гусеницу. Волшебница обиделась и заколдовала Барбосика. Теперь после каждого плохого слова у

Барбосика выпадал один зуб. И вскоре у песика не осталось зубов, и он уже не то что кость, но и обычное мясо не мог поесть.

Очень плохо и грустно стало Барбосику и стал он расспрашивать всех, почему у него выпали все зубы. Мудрая Ворона рассказала ему, почему это случилось. Понял тогда песик, как плохо он себя вел, и извинился он перед Гусеницей, и у него начали расти зубы.

С того времени Барбосик бережет свои зубки. Он не только чистит их вовремя, но и, самое главное, не говорит плохих слов.

Сафаргалеева Д.Н.

Сказка для детей с интернет-зависимостью и низкой самооценкой

В большом городе жила девочка-подросток Виктория. Ей было 15 лет. Виктория, брюнетка, с красивыми голубыми глазами, не любила себя и свою внешность. Как и большинство подростков, она постоянно находила в себе какие-то недостатки. Все ей в себе не нравилось. И любой человек казался ей лучше, чем она сама. На самом же деле многие ею восхищались и хотели с ней дружить, но Вика всегда искала какой-то подвох и была настроена враждебно.

На день рождения Вики мама решила подарить ей сотовый телефон, который поддерживал интернет. Вика была рада такой покупке. Вскоре Виктория зарегистрировалась в социальных сетях и начала общаться с незнакомыми людьми. Лучше, если они были из других городов, чтобы никто из окружения не мог узнать то, о чем они переписывалась с Викторией. Примерно через месяц у Виктории появилось много друзей. Она могла общаться с ними обо всем, рассказывать каждую мелочь и ей казалось, что эти люди ее понимают. В реальной жизни Виктория стала еще меньше взаимодействовать с одноклассниками и родителями. Она от них отдалилась. Ей казалось, что виртуальная жизнь намного интереснее реальной. Ведь в виртуальной жизни она могла быть кем угодно. В социальных сетях Виктория казалась уверенной в себе, «занималась спортом», у нее было много друзей и любящий парень. Вскоре Виктория уже сама начинала верить в то, что она пишет своим виртуальным друзьям. Ей казалось, что она счастлива.

Наступило 31 декабря. Виктория как всегда переписывалась в социальных сетях с «друзьями» и поздравляла их с приближающимся праздником. Она шла по улице и не заметила, как телефон выпал у нее из кармана. Как не пыталась девушка его найти, попытки были тщетны. Виктория не могла сдержать своих слез. Расстроенная и опустошенная она вернулась домой. Ей уже не был интересен предстоящий праздник. Она сидела с матерью и понимала, что не может и часа прожить без интернета. У нее началась апатия, ей было очень трудно. Виктория постоянно хотела по привычке достать телефон из кармана, но потом вспоминала, что его потеряла.

Сидя за праздничным столом с мамой, она не знала, о чем говорить. Виктория поняла, что это происходит потому, что она столько времени проводила в виртуальном мире.

Наступил Новый год. Виктория решила, что ляжет спать, так как без телефона она не представляла, чем еще сможет себя занять. Тут позвонили в дверь. Это пришли ее одноклассники. Сначала с неохотой девушка пошла с ними на улицу смотреть на салют, но через какое-то время поняла, что сама виновата во всем сама, потому что отталкивала своих друзей. Все вместе подростки посмотрели на салют, играли в снежки, говорили обо всем на свете.

Спустя месяц девушка подружилась со многими своими одноклассницами. У нее появилась компания. И она, наконец, поняла, кто ее настоящие друзья. К виртуальной жизни Виктория больше не возвращалась, так как узнала, что не только она обманывала, но и они, ее виртуальные друзья, ее обманывали тоже. Теперь реальная жизнь кажется ей намного интереснее виртуальной, она научилась быть самой собой и уже не боялась ничего.

Султанова Р.Р.

Сказка для детей, которые боятся взрослеть

Ожог души

В очень далеком царстве, куда добраться не так легко, да и найти тяжеловато, обитают с давних времён необычные люди. А всё потому, что эти люди обладают невероятным даром, таким даром, который бы нашему сегодняшнему человеку он очень пригодился! И дар этот заключается в том, что они добры друг к другу. Да, да, как бы банально это не звучало, но это было чистой правдой. Этих людей совсем немного, но зато какая гармония царит в их царстве!

Но речь пойдет не об их великой доброте, а о юной девушке, перед которой два пути: дорога добра или же дорога зла.

В этом царстве есть определенная особенность: когда ребенку исполняется 13 лет, в их чистой душе зарождается маленький огонёк, который несёт с собой большие терзания. В этом огоньке заключен мрак.

И вот в 13-й день рождения во время чаепития юная Маргарет почувствовала в груди легкое покалывание, и как по всему её телу пробежала теплая энергия. В её царстве этот огонёк называли «ожог души». Маргарет сразу поняла, в чем дело, и поспешила к самому мудрому жителю их царства – великому магистру Огойа.

Магистр Огойа жил в дремучем вечнозеленом лесу. Когда Маргарет подходила к его домику, то заметила, что весь дом освещен красивыми мелкими огоньками, похожими на небесные звезды. Рассматривая эти огоньки, Маргарет не заметила, как мастер уже стоял в дверях и ждал её.

- Здравствуй, Маргарет.

- Здравствуйте, магистр Огойа. Я пришла к Вам...

- Я знаю, зачем ты здесь, входи в дом, на улице прохладно, да и Арлен не любит, когда я долго держу дверь открытой, – сказал старик, звонко засмеявшись.

Арлен - его домашний кот, который любил поспать в лучах солнца, и всегда был чем-то не доволен, но безумно любил своего хозяина.

Маргарет забежала в дом, она была сильно напугана своим недавним приобретением. И сразу начала быстро говорить:

- Мне нужна Ваша помощь, магистр. Я попала в беду! Что же меня сейчас ждет! Я не хочу покидать наше царство, как те, которые не смогли пройти данное им испытание...

Старик засмеялся, медленно сел за стол, который был весь завален книгами, необычными вещичками, как и весь его дом. Чего там только не было!

Маргарет не понимала, почему магистр смеется над ней, ведь она попала в беду, и сейчас решается её дальнейший путь. Магистр видел, как девочка расстроена и дал ей в руки кружку чая.

- Выпей это, дитя. Мелисса согреет тебя и успокоит – сказал магистр с улыбкой.

- Спасибо, но я не чай пришла пить. У меня большое горе!

- Эх... Милая моя, это совсем не беда, это просто один из этапов взросления...

- Но взрослые говорят, если я не пройду его, то могу исчезнуть из нашего царства и попасть туда, где от людей исходит зло, зависть, и что похуже! Мне нужно лекарство или же какое-нибудь заклинание!

Старик снова засмеялся.

- Заклинание? Ох, дитя моё, твоё «заклинание» в тебе самой.

- Я не понимаю.

- Когда человек рождается, в нём заключены две сущности: зло и добро. Все, кто живет в нашем царстве, выбрали путь добра. До 13 лет добро в душе преобладает, но после наступления 13 лет зло пробуждается и перед человеком встает выбор. Сейчас выбор стоит перед тобой.

- Но я выбрала добро, почему же этот огонёк и странное чувство не покидают меня?

- Значит, выбор ещё не сделан. Тебе нужно вспомнить все свои поступки, твое стремление, желания, погрузиться в свой внутренний мир.

- И как это сделать?

- Это очень просто, милая! Просто выпей чаю, посиди, подумай в тишине и ты поймешь, какой выбор сделала. После этих слов старик ушел в другую комнату, Арлен встал, потянулся и ушёл за ним. Маргарет осталась одна. Прошло много времени. Когда магистр Огойа и Арлен вернулись в комнату, старик увидел, как Маргарет спала в кресле, он накрыл её одеялом, приглушил свет:

- Пойдем, Арлен, пусть Маргарет поспит. Она прошла долгий и тяжелый путь выбора, а завтра мы с тобой встретим ещё одного жителя нашего царства.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акопов Гарник Владимирович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ФГБОУ ВПО ВО Самарский государственный социально-педагогический университет (Самара).

Арсланов Айнур Нургалеевич – первый заместитель председателя муфтия ДУМ РБ, руководитель молодежного отдела Духовного управления мусульман Республики Башкортостан (Россия, Уфа)

Басырова Полина Флеровна– студентка Института педагогики ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Баталова Людмила Николаевна - доцент кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Байбурина Алина Фаилевна – студентка факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Бондаренко Виктор Николаевич – старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Бочкарева Ольга Васильевна - доктор педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского (Ярославль).

Биткулов Дамир Гиндуллаевич – магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Биктагирова Алсу Рашитовна – кандидат психологических наук, доцент кафедра практической психологии и девиантологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Булаев Максим Олегович – аспирант кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа)

Бунакова Мария Сергеевна – магистрант факультета психологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Валиева Екатерина Николаевна – студентка факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа)

Валиахметова Диана Ринатовна – магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Васюк Дарья Андреевна – магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа)

Велитченко Леонид Кириллович – доктор психологических наук, профессор кафедры теории и методики практической психологии Южно-украинского национального педагогического университета им. К.Д. Ушинского (Одесса).

Галимова Диана Забировна – студентка факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа)

Гильманова Гульфия Гафуровна - магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Гилязетдинова Лидия Павловна - магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Гирфатова Альмира Равиловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры менеджмента и социальной психологии ФГБОУ ВО «Башкирская академия государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан» (Уфа).

Гнетова Ольга Сергеевна - магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Дайрабай Айнур – аспирант кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Дмитриева Алла Витальевна - аспирант кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Дмитриева Людмила Геннадьевна – доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Дубровина Виктория Александровна – студентка факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Дубовицкая Тамара Андреевна – аспирант кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

<p>Дьяконов Геннадий Витальевич – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (Уфа).</p>

Закирова Неля Ришатовна – студентка факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Игнатьева Эльмира Тимербулатовна – студентка факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Ислами Амир Ильгизарович – аспирант кафедры менеджмента и социальной психологии ФГБОУ ВО «Башкирская академия государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан»

Исламова Снежана Ильмаровна – студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Исмагилова Айсылу Наримановна – студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Исхакова Нэля Ришатовна – магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Кавизина Кдани Никитична - магистрантка 3 курса Института образования НИУ ВШЭ (Москва).

Кадырбаева Найля Науфовна - магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Канафина Линара Булатовна – магистрант кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Кашаева Рената Робертовна – магистрант Института педагогики ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Колесникова Надежда Александровна – преподаватель кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Костенко Василий Юрьевич – младший научный сотрудник Национального исследовательского университета ВШЭ (Москва).

Кравцова Яна Викторовна – аспирант ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет» (Сочи).

Кравченко Олеся Вячеславовна - магистрантка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Кривольцевич Екатерина Васильевна - студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Кудашев Азат Ришатович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой менеджмента и социальной психологии ГБОУ ВПО БАГСУ «Башкирская академия государственной службы и управления при Президенте Республики Башкортостан» (Уфа).

Кучерова Татьяна Васильевна - студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Кушнир Василий - г.Кропивницкий, Украина.

Лямина Людмила Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Мавлютшина Земфира Рамилевна – магистрант кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа)

Магасумова Юлия Ильдаровна – магистрант кафедры психологии образования и развития факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа)

Мазелис Вера Витальевна – старший научный сотрудник НОЦ Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (Владивосток).

Моисеева Наталья Николаевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Мускабаева Жанна Эриковна – магистрант ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Мухаметрахимова Суфия Дарвиловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Насырова Анна Александровна – аспирант кафедры психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа)

Никитинская Светлана Валентиновна – аспирант ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (Самара).

Николаева Анна Рагизовна – студентка факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Нурғалиева Гузель Фаязовна - аспирант кафедры психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Нуриманова Фания Касимовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии и девиантологии психологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Осколков Иван Анатольевич – аспирант кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Осницкий Алексей Константинович - доктор психологических наук, профессор ФГОУ ВО «Психологический институт Российской академии Образования» (Москва).

Пашукова Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии и педагогической антропологии ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (Москва).

Пухир Валентина Михайловна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет дизайна и технологий» (Москва).

Сафаргалеева Динара Наилевна – студентка факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Сергеева Дарья Николаевна – преподаватель кафедры психологии образования и развития факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Сигида Евгения Андреевна - магистрант кафедры психологии образования и развития факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Строкин Артем Александрович - аспирант кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа)

Султанова Руфина Рафаэлевна - студентка факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Тарасенко Олеся Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Уфимский юридического института МВД РФ»

Тарасова Юлия Андреевна - магистрант кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Хабибуллина Лилия Ильдаровна – магистрант кафедры психологии образования и развития БГПУ им.М. Акмуллы

Хабибуллина Миляуша Равилевна – аспирант кафедры психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Халманова Светлана Валерьевна - магистрант кафедры психологии образования и развития факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Хамзина Дарья Владимировна - аспирант кафедры психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа)

Хафизова Резеда Фанзилевна – магистрант кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Хусаинова Айсылу Хамзеевна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, социологии и политологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Усенкова Ольга Николаевна – аспирант кафедры психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Чернышова Людмила Владимировна – аспирант кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Чудновский Владимир Юрьевич – магистрант кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа)

Шабаетова Гузель Фагимовна - доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Института педагогики ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа)

Шайбеков Артур Ринатович – магистрант кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Юдина Оксана Викторовна - магистрант кафедры психологии образования и развития факультета психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа)

Ягофарова Асия Раифовна - магистрант кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

Янгуразова Анастасия Сергеевна - магистрант кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа).

ПСИХОЛОГИЯ ДИАЛОГА И МИР ЧЕЛОВЕКА

Сборник научных трудов

Том 2

В авторской редакции.

Лиц. на издат. деят. Б848421 от 03.11.2000. Подписано в печать 22.01.2018

Формат 60x84/16. Компьютерный набор. Гарнитура Times.

Отпечатано на ризографе. Усл. печ. л. –17,8

Тираж 100 экз. Заказ № _____

ИПК БГПУ им. М. Акмуллы 450000, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а