

Международная Объединенная Академия Наук

Научные тенденции: Педагогика и психология

Сборник научных трудов

**по материалам
XIII международной научной конференции**

12 января 2018 г.

LJOURNAL.RU

Санкт-Петербург 2018

УДК 001.1
ББК 60

Н34

«Научные тенденции: Педагогика и психология» Сборник научных трудов, по материалам международной научно-практической конференции 12 января 2018 г. Изд. ЦНК МНИФ «Общественная наука», 2018. - 44с.

SPLN 001-000001-0237-PP
DOI 10.18411/spc-12-01-2018
IDSP 000001:spc-12-01-2018

В сборнике научных трудов собраны материалы из различных областей научных знаний. В данном издании приведены все материалы, которые были присланы на XIII международную научно-практическую конференцию **«Научные тенденции: Педагогика и психология»**

Сборник предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов.

Все материалы, размещенные в сборнике, опубликованы в авторском варианте. Редакция не вносила коррективы в научные статьи. Ответственность за информацию, размещенную в материалах на всеобщее обозрение, несут их авторы.

Информация об опубликованных статьях будет передана в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) и наукометрическую базу SPINDEX

Электронная версия сборника доступна на сайте ЦНК МНИФ «Общественная наука». Сайт центра: conf.sciencepublic.ru

УДК 001.1
ББК 60

SPLN 001-000001-0237-PP

<http://conf.sciencepublic.ru>

Содержание

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА	4
Бибалаева У.Н., Шаймарданов Р.Х. Стимулирование и формирование мотивации сотрудников учреждений социального обслуживания на внутрифирменное обучение... 4	4
Галкина А.А. Конструктивный подход в системе образования (понятие «конструкт», компоненты организации педагогического процесса)	6
Ионова С.П., Дейниченко Г.И. Педагогические подходы к организации игрового образовательного пространства дошкольника	10
Куликова О.В. Развитие культуры мышления студентов ВУЗА в процессе подготовки к интеллектуальным конкурсам.....	13
Фасхутдинов Р.Т. Осмысленность жизни и мотивационно-смысловые образования в процессе адаптации студентов в вузе.....	15
Цзоу Лихуэй Исследование развития способности к культурной эмпатии при аудиовизуальном обучении русскому языку в университете	18
РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ	23
Волченкова А.А. Толерантность школьников – психолого-педагогическая проблема инклюзивной школы	23
Коношенко В.Е., Лисняк М.А. Эмоциональные нарушения у подростков с диагнозом бронхиальная астма.....	27
Кушнир М.Б. Акме и мышление	29
Решикова Л.С. Исследование признаков психологической безопасности образовательной среды школы и уровня школьной тревожности в рисунках детей младшего школьного возраста.....	33
Сахарова К.С. Кросс-культурный аспект специфики страхов и тревожности детей из семей мигрантов	35
Степанова Т.В., Поздняков А.М., Балалаева И.Ю. Исследование социально-психологических аспектов деятельности врачебного коллектива детского онкогематологического отделения	37
Черномурова П.А., Попенко Н.В., Хиновкер В.В. Алекситимия пациентов с хронической болью в спине	41

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА

Бибалаева У.Н., Шаймарданов Р.Х.

Стимулирование и формирование мотивации сотрудников учреждений социального обслуживания на внутрифирменное обучение

*Бюджетное учреждение Ханты–Мансийского автономного округа – Югры
«Комплексный центр социального обслуживания населения «Содействие»
Сургутский государственный педагогический университет
(Россия, Сургут)*

doi 10.18411/spc-12-01-2018-01

idspr 000001:spc-12-01-2018-01

Результативный и эффективный труд сотрудников учреждений социального обслуживания способствует формированию положительного имиджа учреждения. Одним из решающих факторов для продуктивной рабочей деятельности сотрудников является систематическое совершенствование их профессиональной компетенции через внутрифирменное обучение.

Именно совершенствование профессиональной компетенции, в том числе и технологической, у сотрудников учреждений социального обслуживания приводит к повышению качества предоставляемых социальных услуг, максимальному удовлетворению потребностей получателей социальных услуг.

Руководство учреждения должно создавать условия для мотивации и стимулирования сотрудников на внутрифирменное обучение, которое не должно являться тягостным обязательством для персонала. При этом сотрудник должен видеть заботу о себе со стороны руководства. Ориентированность руководителя на сотрудников, применение политики “открытых дверей”, личный пример, принятие совместных решений, побуждение их к лучшему труду, реагирование на их личные нужды - такие методы дают исключительно положительные результаты.

«Мотивация – это совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают её границы и формы, а также придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение личных целей или целей организации.

В современной науке управления разработано много теорий мотивации, которые можно поделить на две категории: содержательные и процессуальные.

Содержательные теории мотивации основываются на идентификации тех внутренних потребностей, которые заставляют действовать людей так, а не иначе. В основе как содержательных, так и процессуальных теорий мотивации лежат такие понятия, как потребность и вознаграждение» [3, с. 307].

Существуют различные методы мотивации сотрудников на внутрифирменное обучение, желание получить новые знания, навыки, умения, либо усовершенствовать имеющиеся, для достижения более высоких результатов в профессиональной деятельности.

Социальные и социально-психологические методы мотивации применяются с целью повышения трудовой активности сотрудников. Социальные методы включают привлечение сотрудников к активной деятельности в организации работы учреждения, расширение полномочий в принятии определенных решений, повышению авторитета, ротации кадров. Социально-психологические методы используют для обеспечения потребностей сотрудников, для этого используют различные способы мотивации: внушение, побуждение, подражание и т. д. Также психологические методы направлены

на регулирование отношений между сотрудниками, что достигается определённым подбором и расстановкой кадров.

Экономические методы связаны с экономическим стимулированием сотрудников, когда за достигнутые успехи выплачиваются премии, меры поощрения. Нужно уметь разумно сочетать позитивные и негативные стимулы. При помощи материального стимулирования учреждение может мотивировать сотрудников к результативной и эффективной деятельности, стимулировать профессиональный рост, трудовую и исполнительскую активность, приверженность сотрудников к учреждению для создания устойчивого стабильного коллектива.

Награждение сотрудников грамотами, дипломами, занесение на Доску почёта и т.д. являются методами морального стимулирования, которые отражают определённые успехи сотрудников в профессиональной деятельности.

«В мотивационной ориентации деятельности выделяют и внешние, и внутренние мотивы. Как внутренний мотив выступает, например, ориентация на процесс и результат своей деятельности. Как внешние мотивы указываются мотив достижения, мотив престижности работы в определенном социальном учреждении, мотивы «адекватности оплаты труда», которые «часто соотносятся с мотивами личностного и профессионального роста» [2, с. 347].

Отношение руководства учреждений социального обслуживания к своим сотрудникам как к ключевому звену для реализации цели учреждения, придание значимости выполняемой работы каждым сотрудником является важным посылом на внутрифирменное обучение сотрудников.

«Система мотивов – движущая сила человеческого поведения. Система доминирующих мотивов, побуждающих к действию, получила название направленности личности. Объединение мотива и способа его реализации проявляется в альтруистической, деловой или личностной направленности. Так мотивационным основанием при оказании поддержки, помощи (материальной, моральной и др.) человеку можно считать то, что субъект руководствуется отношением к нему как к ценности.

В непрерывном развитии качеств личности и деятельности, в их взаимодействии и возникает, а затем «вызревает» мотивационно-ценностное отношение к профессии, формируется профессионально-ценностная ориентация, которая начинает «подпитывать» ту или другую стороны личности, способствующие дальнейшему развитию и саморазвитию [4, с.51].

Каждое учреждение специфично и ставит перед собой различные цели, для достижения которых применяются разнообразные методы стимулирования для формирования трудовой мотивации сотрудников. Мотивирование и стимулирование сотрудников учреждения – это целостная система взаимосвязанных методов мотивации сотрудников, которые действуют в каждом учреждении, затрагивающие важнейшие потребности сотрудников и предоставляющие возможность их удовлетворения.

«Мотивация – это процесс побуждения человека к деятельности. В отношении предприятия мотивация труда представляет собой побуждение работника к активной трудовой деятельности, соответствующей целям организации. В науке управления персоналом мотивация рассматривается как один из самых действенных инструментов воздействия на текущую деятельность работника, а также на социально-психологический климат в трудовом коллективе [1, с. 68].

Система мотивации должна доводиться до сведения каждого сотрудника руководителями структурных подразделений учреждений социального обслуживания. При приеме на работу специалист отдела кадров ознакомливает вновь принимаемых сотрудников с положением о материальном стимулировании. Каждому руководителю нужно знать методы мотивации относительно каждого вверенного сотрудника для

стимулирования на эффективный труд. Методы мотивации не могут быть одинаковыми применительно ко всем сотрудникам.

Таким образом, формируется профессиональный мотивированный коллектив сотрудников, способных решать задачи учреждения и стремится к достижению цели учреждения.

1. Егоршин А. П. Мотивация трудовой деятельности: учебное пособие. Н. Новгород: НИМБ, 2003. – 320 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. Ростов-на-Дону, 1997. С. 480.
3. Основы социальной работы. Учебник / Отв. ред. П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 368 с.
4. Шмелев Н.Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала: Учеб. пособие. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К*», 2004, С. 92.

Галкина А.А.

**Конструктивный подход в системе образования (понятие «конструкт»,
компоненты организации педагогического процесса)**

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя
общеобразовательная школа №70
(Россия, Липецк)*

*doi 10.18411/spc-12-01-2018-02
idsp 000001:spc-12-01-2018-02*

Многими учеными-исследователями отмечается, что традиционная система образования уже не отражает в полной мере изменения в окружающей реальности, отстраняя учащихся от нее, не способствуя духовному развитию, формируя знания и представления, не соответствующие реальному жизненному опыту. Это можно объяснить тем, что знания в традиционной системе образования воспринимаются как сакральные ценности, которые должны приниматься как само собой разумеющееся. Это не всегда отвечает индивидуальному опыту личности и очень часто приводит к тому, что после изучения и усвоения учебного материала, полученные и якобы усвоенные знания забываются, т.к. не опираются на жизненный опыт. Отмечается оторванность традиционной системы образования от самого процесса жизни. Одновременно с этим происходит постоянное развитие образовательных программ, что влечет за собой минимум внимания на становление знаний. При традиционной системе образования отмечается пассивное запоминание материала, а учащийся выступает в роли пассивного объекта в процессе обучения, получая определенные знания, применимые в стандартной ситуации, но, возможно, абсолютно ненужные в реальной действительности (Богданова, 2012). Поиск новых альтернатив-систем образования привел к возникновению такого широкого направления как педагогический конструктивизм, основная идея которого состоит в том, что знания нельзя передать в готовом виде. Познание в педагогическом конструктивизме представляет собой некий процесс адаптации к окружающему миру, выражающийся в эффективности решения жизненных задач. Во время обучения необходимо создавать педагогические условия для успешного получения знаний обучающихся. Д. Дьюи отмечал, что обучение представляет собой жизнь в ее особой форме, поэтому необходимо формировать навыки выработки конкретных решений у обучающихся. По мнению Д. Дьюи, истинное образование дает возможность получить знания в процессе «делания», актуальность знаний определяется вкладом в «становление системы внутренней личностной ориентации». Знания – это не сама цель образования, а лишь средство для решения жизненных проблем. В педагогическом конструктивизме ценность представляет сам процесс познания. Истина выступает в качестве итога проделанной работы, собственного открытия. Ценность знания заключена в его субъективности, т.к.

знание в конструктивизме выступает не в качестве пассивных сведений о реальности, а в качестве собственного опыта (Дьюи, 2000, Богданова, 2012).

По мнению Н.П. Шаталовой, в связи с постоянно меняющимися концепциями в процессе обучения в последние годы, образовательный процесс рассматривается в качестве конструктивного поиска новых стратегий и технологий в данной сфере, а конструктивный подход представляет особый интерес. Основными причинами выступают: 1) прогрессивность конструктивного обучения, когда традиционные теории и методы отходят в сторону, и ведется поиск новых решений, основанных на изучении развивающих методик; 2) процесс самопознания проблемы (при решении различных педагогических задач на основе изучения и сопоставления с предыдущими); 3) присутствие конструктивных отношений между преподавателем и обучаемым в процессе общей деятельности. Предполагается, что конструктивное мышление и конструктивные навыки преподавателя регулируют взаимоотношения между обучающим и обучающимся; 4) структуризация учебной деятельности (подготовка к занятию со стороны преподавателя, планируемый результат и план действий для его достижения со стороны учащегося). Так как конструктивное обучение основывается на опыте прошлого, навыки структурирования зависят от умения анализировать ситуации и, пытаясь решить проблему, сопоставлять ее с ранее возникшими и схожими. Конструктивное обучение ведет к «поиску новых технологий и приемов в области обучения» (Шаталова, 2010). В конструктивное обучение включен также и творческий процесс. По мнению Н.П. Шаталовой, конструктивное обучение представляет собой более гуманный путь «к развитию и самосовершенствованию», т.к. именно конструктивный подход помогает понять смысл принимаемых решений, разграничить «информацию» от знания, признать личное мировоззрение. Н.П. Шаталова, признавая необходимость формирования профессионального конструктивного мышления, предлагает понимать под конструктивностью процесс, «содержащий способы превращения алгоритмов (конструктов) деятельности в проект организации» (Шаталова, 2010). При конструктивном обучении Н.П. Шаталова ведущим конструктом считает воспитание конструктивной личности, опираясь на личностные особенности и возможности. В качестве конструктов она также отмечает цели деятельности, которые изменяются в процессе конструирования объектов познания (Шаталова, 2016).

Под конструктом (педагогическим) Н.В. Бордовская понимает некий результат разработанной педагогической модели (технологии, системы) с ее апробацией (организацией, внедрением) и рядом признаков (параметров, критериев), оценивающих эффективность данного конструкта (Бордовская, 2001). Козырева О.А. и Громова В.В. определяют педагогический конструкт как модель оптимизации и организации педагогической деятельности, педагогические средства, повышающие качество решения задач в работе педагога. К педагогическим конструктам Козырева О.А. и Громова В. В., относят элементы и продукты современного образования, помогающие определить и решить те или иные задачи. Например, педагогическим конструктом при решении педагогической задачи может являться «построение системы принципов педагогического взаимодействия», анализирующей качество решения педагогических проблем (Громова, Козырева, 2016, с. 198). В качестве конструкта Усольцев А.П. и Антипова Е.П. рассматривают некий алгоритм подготовки преподавателя к занятию, выделяя «операциональными компонентами конструкта» такие понятия как уровень «усвоения и уровень осознанности» (Усольцев, Антипова, 2017, с. 61). Наблюдаются разные вольности в толковании терминов «педагогический конструкт» и «дидактический конструкт». Например, Кадиров А.М. в своей научно-исследовательской работе данные термины рассматривает как синонимичные (дис. Кадиров, 2011). Однако здесь следует сделать некоторые уточнения и разграничения в терминологии. Исходя из того, что под педагогикой понимают особую социально и личностно детерминированную науку, «характеризующуюся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством», как некую деятельность «по приобщению человеческих существ к жизни общества» (Педагогика, 2004, с. 5), а под

дидактикой - «составную часть педагогики, науку об обучении», которая исследует «законы, закономерности, принципы, цели, содержание, формы, методы, средства обучения» и объектом которой выступает обучение, представляющее собой «целенаправленный процесс взаимодействия» обучающихся и обучаемых, «направленный на решение учебных задач», результатом которого являются полученные знания, умения, навыки учащихся, развитие их личностных качеств, формирование их компетентности (Краевский, Хуторской, 2007, с. 20-25), понятия «педагогический конструкт» и «дидактический конструкт» следует разграничивать. Дидактический конструкт включает компоненты организации обучения. Педагогический конструкт содержит компоненты организации воспитания, развития и обучения. То есть, педагогический конструкт по своему значению шире. Можно сказать, что дидактический конструкт является частью педагогического, как и сама дидактика является частью педагогики.

Известно, что предметом исследования педагогики является воспитание, а одна из важных функций воспитания - передача накопленного человеческого опыта новым поколениям - осуществляется через образование, ядром которого является обучение, представленное преподаванием (передачей опыта) и учением (усвоением опыта). Для передачи и усвоения знаний необходимо установить тесную и комфортную взаимосвязь между преподавателем и учащимися в совместной учебной деятельности. Для этого в настоящее время разрабатываются различные педагогические технологии и педагогическое проектирование. Педагогические технологии позволяют продумать последовательность действий участников образовательного процесса. Разработка конкретной педагогической технологии – это процесс педагогического проектирования, которое представляет собой предварительную разработку деталей учебной деятельности. Объектом педагогического проектирования может стать педагогическая система, педагогический процесс или педагогическая ситуация. Главным объектом проектирования будет выступать педагогический процесс, составной частью которого является педагогическая ситуация. Во время проектирования, после разработки целей, возможностей их достижения (1-й этап) и создания модели с ее дальнейшим практическим использованием (2-й этап), на третьем этапе создание конструкта – детализации проекта, возможности использования в конкретных условиях участниками образовательного процесса (Буланова-Топоркова, 2002). В данном случае речь идет о разработке педагогического конструкта.

Исследуя проблемы образования и обучения, дидактика в свою очередь, выделяя иерархию задач, ставя на первое место приобщение к общечеловеческим ценностям в качестве генеральной задачи, на втором месте решая специфические задачи дидактики в качестве теории обучения, определяя объем и содержание, на третье место, среди специфических задач технологического обучения ставит выделение дидактического конструкта процесса обучения (Ситаров, 2004, с. 14). То есть преподавателю предлагается найти некий инструмент, алгоритм последовательности действий, с помощью которого можно было бы организовать образовательный процесс, в частности организацию и усвоение нового материала.

Следует отметить, что такие понятия как «дидактические средства», «дидактический материал» и «дидактический конструкт» не являются тождественными. В настоящее время различные технологии обучения используют широкий спектр дидактических средств, классификацию которых в свое время сделал польский ученый В. Оконь в своей работе «Введение в дидактику». Отмечая, что дидактические средства призваны служить оптимизации преподавания и учения, он выделил простые и сложные дидактические средства. К простым средствам В. Оконь отнес словесные (учебники, печатные тексты) и простые визуальные (картины, диаграммы, карты, необычные предметы, модели). Сложные средства были представлены механическими визуальными (напр., фотоаппарат, микроскоп, телескоп и т.д.), аудиальными (напр., магнитофон), аудиовизуальными (напр., телевизор), а также средствами, автоматизирующими процесс обучения (напр., лингвистические кабинеты,

дидактические машины, компьютеры и т.д.) (Оконь, 1990, с. 294). Он также классифицировал дидактические машины по основным функциям: приобретение информации (машина-инструктор), закрепление материала (машина-репетитор), формирование практических умений (машина-тренер), проверка овладениями знаний (машина-экзаменатор) и универсальная машина, выполняющая все перечисленные ранее четыре функции (Оконь, 1990, с. 258). Признавая относительное несовершенство классификации дидактических средств, В. Оконь отмечал ее необходимость для характеристики чаще всего используемых средств обучения.

Помимо понятия «дидактические средства» существует понятие «дидактический материал». Под дидактическим (учебным) материалом понимают наглядные учебные пособия (таблицы, карточки с цифрами, рисунками и т.д., которые преподаватель показывает на занятии или раздает учащимся для самостоятельной работы. Дидактический материал прост по содержанию и оформлению, может быть изготовлен самими учащимися. К дидактическому материалу также относятся сборники задач и упражнений (Психолого-педагогический словарь, 2006, с. 184-185).

Особый интерес представляет учебник. Он является важнейшим средством организации учебного процесса, особенно при самостоятельном обучении. И.П. Подласый выделил три дидактические функции учебника: мотивационную (создание стимулов, побуждающих изучать предмет, формировать интерес к работе), информационную (расширение объема знаний), контрольно-корректирующую (тренировочную, дающую возможность проверки полученных знаний). Д. Д. Зуев в структуре учебника выделяя тексты как главный компонент, отмечает еще вспомогательные внетекстовые компоненты – вопросы, таблицы, упражнения, иллюстрации и т.д. (Ситаров, 2004, с. 197-199) Таким образом, учебник, являясь дидактическим средством обучения, полон дидактического материала.

Исходя из выше изложенного и дидактические средства, и дидактический материал являются основными компонентами организации обучения.

1. Богданова, В.О. Педагогический конструктивизм: образование как адаптация // *Философия образования*. 2012. № 5. С. 41-46.
2. Бордовская, Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. СПб.: РХГИ, 2001. 512 с.
3. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. - 544 с.
4. Громова, В.В., Козырева, О. А. Педагогические конструкты как формы оптимизации качества педагогических решений // *Инновационная наука*. 2016. № 6. С. 198-199
5. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего [Электронный ресурс]: // *Народное образование*. – 2000. – № 8. URL: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm
6. Кадиров, А. М. Коммуникативное образование в современных университетах США : Дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Кадиров А. М.; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. - Санкт-Петербург, 2011. - 192 с. : ил.
7. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
8. Оконь, Винценты Введение в общую дидактику: Пер. с польск. Л. Г. Кашкуревича, Н. Г. Горина. - М.: Высш. шк., 1990. - 382 с. Пер. изд.: Okon W. WprowadzeniedoDydaktykiOgolnej. PanstwoweWydawnictwoNaukowe, 1987.
9. Педагогика: Учебное пособие. / Под ред. П. И. Пидкасистого. 2004. – 334 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://sdo.mgaps.ru/books/K4/M11/p2/4.pdf>
10. Психолого-педагогический словарь. / Сост. Рапаевич Е.С. – Минск, 2006, с. 184-185.
11. Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. — 2-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 368 с.
12. Усольцев А. П., Антипова Е. П. О конструктах уроков по ФГОС // *Образование и наука*. 2017. Т. 19, № 5. С. 55–71. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-5-55-71.
13. Шаталова, Н.П. Конструктивизм в образовании [Электронный ресурс]: электрон. данные. - Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 14 апреля 2010. URL: http://portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?archive&id=1271195149&start_from&subaction=s_howfull
14. Шаталова Н.П. Конструктивный подход в педагогике как ведущий принцип науки // *Педагогический журнал*. 2016. № 1. С. 62-70.

Ионова С.П.¹, Дейниченко Г.И.²

Педагогические подходы к организации игрового образовательного пространства дошкольника

¹филиал АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР

²дошкольный мини-центр ОО Костанайского района
(Казахстан, Костанай)

doi 10.18411/spc-12-01-2018-03

idspp 000001:spc-12-01-2018-03

О том, что игра является ведущим видом деятельности для детей дошкольного возраста, знают все. А.С. Макаренко писал: «Есть ещё один важный метод – игра. Я думаю, что несколько ошибочно считать игру одним из занятий ребёнка. В детском возрасте игра – это норма, и ребёнок должен всегда играть, даже когда делает серьёзное дело ... У ребёнка есть страсть к игре, и надо её удовлетворять. Надо не только дать ему время поиграть, но надо пропитать этой игрой всю его жизнь. Вся его жизнь – это игра». В игре ребенок не обучается жить, а живет своей истинной, самостоятельной жизнью.

Известный исследователь детской игры Д. Б. Эльконин в своих работах описал структуру и выделил основные элементы игровой деятельности:

1. сюжет (во что играют);
2. содержание (как играют);
3. роль;
4. воображаемая ситуация;
5. правила;
6. игровые действия и операции;
7. игровые отношения.

Сегодня в условиях смены парадигмы образования от «знаниецентристской» к «компетентностной» становится не актуальным педагогический конструкт, выработанный несколько десятилетий назад «для того, чтобы игра была интересной и ребенок смог справиться со своей ролью, новой, незнакомой, необходимо ребенка обучать, давать ему новые знания, обеспечивать детей игровым материалом, актуализирующим их впечатления об окружающем, и проводить соответствующее игре обучение».

Что мы понимаем под «новыми знаниями» и нужно ли обучать ребенка, чтобы он играл? Как обучать игре? Почему взрослым так важно руководить игрой? Ответ на этот вопрос я нашла в книге Франсуазы Дольто «На стороне ребенка» «взрослые боятся высвободить некие силы, некую энергию, носителями которой являются малыши и которая может поставить под вопрос их авторитет, житейский опыт, социальные воззрения. Они проецируют на детей свои подавленные желания, свою неудовлетворенность жизнью и навязывают им свои модели. Такой подход был обречен на неудачу потому что ребенок в нем рассматривался как будущий человек, и его необходимо готовить к взрослой жизни. Новая парадигма детоцентризма утверждает, что детство — не подготовка к жизни, а сама жизнь, и ребенок — не будущий человек, а просто человек, у которого есть право быть понятым и принятым другими, который может совершать ответственные выборы, строить свои отношения со взрослыми не как со своими хозяевами или менторами, а как с равноправными, хотя и не одинаковыми, партнерами по жизни.

В книге Евгения Кожары «Система педагогической режиссуры» приведена интересная, на мой взгляд, притча о маленьком мальчике:

"Маленький мальчик пришел в школу первый раз, он скорее хотел приступить к урокам и весь горел от нетерпения. И вот Учитель сказал: «Сегодня мы будем рисовать, мы будем рисовать цветок». Мальчик очень любил рисовать, взял кисть и

краски, но Учитель остановил его: «Погоди, я ведь не сказал, какой цветок мы будем рисовать. Дети, сегодня мы будем рисовать красный цветок с зелеными листьями». Так прошел первый день.

На следующий день Учитель сказал: «Сегодня, ребята, мы будем лепить. Мы будем лепить цветок». Мальчик обрадовался, он любил и лепить, он подвинул поближе пластилин, но тут Учитель остановил его: «Погоди. Ведь я еще не сказал, какой цветок мы будем лепить. Дети, сегодня мы будем лепить красный цветок с зелеными листьями». И так прошел второй день.

На третий день Учитель сказал: «А сегодня ребята мы будем писать. Возьмите листы бумаги и ручки и напишите о своем любимом цветке». Все начали работать, а Мальчик все сидел за партой.

– А ты почему не пишешь? – спросил его Учитель

– Но ведь Вы еще не сказали, о каком цветке мы будем писать сегодня.

– Ты можешь написать о том цветке, который тебе нравится...

И Мальчик написал сочинение о красном цветке с зелеными листьями".

Руководство детской игрой напоминает мне эту притчу: «Подожди не играй, я тебе ещё не показала как надо, или посмотри как делают настоящие врачи (моряки, повара, парикмахера)». Чего можно добиться таким обучением? Превратить детскую игру в очередную формальность, лишь бы добиться своей педагогической цели.

Среди условий, способствующих развитию творческой личности, познавательной активности чаще всего называют игру и общение со взрослым, поэтому более чем странным кажется обратное утверждение о том, сначала надо научить, а потом играть.

Дать ребенку возможность приобрести опыт ошибок, опыт самостоятельного исправления этих ошибок, опыт реализации собственных фантазий – вот, что такое игра. Мы же взрослые сегодня придумали педагогические игры с содержанием, понятным нам, но не понятным детям, а игра, это пространство детства, а талант педагога заключается в том, чтобы сделать его образовательным.

Попытаемся определить параметры игрового образовательного пространства, под которым будем понимать «существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем по развитию индивида и его социализации».

Проблеме образовательного пространства посвящены работы многих исследователей: С. К. Бондырева, Т. В. Иванова, Ю. С. Мануйлов, Л. И. Новикова, Н. К. Сергеев, В. И. Слободчиков, и др. (сущность и характерные признаки образовательного пространства); И. В. Ермакова, Н. В. Кимков, В. И. Панов, Н. И. Поливанова, С. В. Тарасов и др. (структура образовательного пространства); Ю. Г. Айсувакова, С. К. Нартова-Бочар, Е. Д. Поплаухина, И. В. Ривина, Н. Л. Селиванова, И. М. Улановская (влияние образовательного пространства на личность ребенка).

В научной литературе описано несколько подходов к управлению развитием образовательного пространства: стратегия создания системно организованного образовательного пространства (Г. Н. Сериков), проектировочный подход (М. В. Гайворонская, Е. Н. Гребенюк, В. И. Панов, В. А. Ясвин), функциональный подход (Н. Ю. Барина, В. И. Безруков, В. И. Зверев, Ю. А. Конаржевский, В. С. Лазарев, М. М. Поташник, В. А. Слостенин, П. И. Третьяков и др.)

Задав общий принцип построения образовательного пространства и ограничив его игровой деятельностью, рассмотрим его потенциальные образовательные возможности, определив какими должны быть составляющие элементы игровой деятельности, чтобы соответствовать современным требованиям образования. Предположим, что все элементы игровой деятельности являются образовательным пространством взаимодействия взрослых и детей имеющим развивающее и обучающее содержание.

Для того чтобы дети овладели игровыми умениями, воспитатель должен играть вместе с детьми. При этом чрезвычайно важным моментом, во многом определяющим успешность «втягивания» детей в мир игры, является сам характер поведения взрослого во время игры, он должен занять позицию «играющего», с которым ребенок чувствовал бы себя свободным и равным в возможности включения в игру и выхода из нее, ощущал бы себя вне оценок: хорошо - плохо, правильно - неправильно, ибо к сюжетной игре они не применимы. Совместная игра взрослого с детьми только тогда будет действительно игрой для ребенка, если он почувствует в этой деятельности не давление воспитателя - взрослого, которому в любом случае надо подчиняться, а лишь превосходство «умеющего интересно играть» партнера.

С помощью игры взрослый передает ребенку средства и способы различной деятельности, развивает познавательные способности, формирует отношение к этой деятельности. При участии взрослого ребенок имеет возможность обратиться за помощью, исправить ошибки, выбрать задание соответствующего уровня сложности.

Особое значение в игровом образовательном пространстве приобретает принцип эмоционального комфорта. Это один из основных принципов системно-деятельностного подхода в дошкольном образовании, предложенных Л.Г. Петерсон, который определяет свободу ребенка в его выборе. Никакая деятельность не должна им навязываться, игровая в том числе.

Задача взрослого придумать такие ситуации, когда у дошкольника возникает внутренняя потребность включения в игровую деятельность, а затем, в процессе этой деятельности, мотив обучения.

В игре, как во всякой деятельности детей, воспитателю принадлежит ведущая роль. Однако попытки обучать детей намеченному воспитателем сюжету игры, разыгрывание роли по показу приводят к скучному шаблону, подавляют воображение детей. Здесь воспитателю поможет демократический стиль. Воспитатель – демократ учитывает особенности возраста детей и оптимально делит функции между собой и детьми. Проявляет максимум требований к детям и максимум уважения к ним. Испытывает явную потребность в обратной связи от детей в том, как ими воспринимаются те или иные формы совместной деятельности. При организации игры воспитатель – демократ учитывает и изучает межличностные взаимоотношения, умеет признавать допущенные ошибки, озвучивает только положительные оценки, поддерживает эмоциональные проявления ролевого поведения, побуждает ребенка к высказыванию.

При организации игрового образовательного пространства воспитатель должен учитывать принцип деятельности, который предполагает освоение окружающего мира не путем получения готовой информации, а через ее «открытие» детьми и освоение в активной деятельности (под умелым руководством взрослого).

Известно, что формирование любых умений как личностных новообразований возможно только в деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн). Давно замечена высокая эффективность «открытий», которые делает человек в любой сфере деятельности, для усвоения им культурного опыта и развития его творческого потенциала. «Образование призвано дать ребенку не готовые знания, а знания деятельные, которые могут быть приобретены только и исключительно в ходе активного взаимодействия с окружающей средой» (Д. Дьюи).

Поэтому очень важно чтобы педагог не транслировал знания, а стал организатором и помощником детей в их познавательной деятельности для освоения игровых умений и навыков. В психологическом ядре ролевой игры возникающее противоречие между стремлением реализовать те или иные ролевые действия и знаниями и опытом детей. Чтобы общаться с товарищами, чтобы играющего ребенка правильно поняли партнеры, считались бы с ним и чтобы всем было интересно, малыш должен знать, как, почему и в связи с чем в выбранной им роли надо вести себя так, а

не иначе. Если партнеры по игре не обладают необходимым объемом знаний, игра ломается. Можно предположить, что из этого противоречия рождается потребность в приобретении знаний, источник которых - дети старшего возраста, взрослые и различные средства информации. По логике вещей следует заметить, что игровая деятельность развивалась бы более эффективно, если бы группы в детских садах были разновозрастные. Такие группы похожи на живой организм, в котором каждый выполняет свою важную роль. Игра в разновозрастной группе позволяет достичь значительных результатов, поскольку создает благоприятные условия для взаимодействия педагога с детьми и детей между собой. Особенно значимой становится сюжетно-ролевая игра поскольку в ней происходит самообучение и взаимное обучение. Разновозрастные группы обеспечивают ребенку естественную социализацию, коммуникативное и познавательное развитие, и это очень важно для ребенка дошкольного возраста. Именно этот фактор стал решающим в организации жизни детей в дошкольных организациях в преобладающем большинстве стран Европы.

Таким образом, мы выявили ряд условий построения игрового образовательного пространства, которые сделают игру средством становления и развития личности ребенка дошкольного возраста.

1. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с
2. Гин С.И. Мир фантазии.// М. Вита-Пресс, 2015
3. Кожара Е. Система педагогической режиссуры. СПб. Изд-во СПбГПУ, 2003
4. Подьяков Н.Н., Михайленко Н.Я. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект. - М: Педагогика, 1987. - 156 с.
5. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях.//Под ред. М.А. Васильевой// М. Просвещение, 1986. 112 с.
6. Сидурчук Т.А., Гуткович И.Я. Методы развития воображения дошкольников. – Ульяновск, 1997.
7. Франсуаза Дольто. На стороне ребенка. - СПб., Издательство «Петербург - XXI век», 1997.

Куликова О.В.

Развитие культуры мышления студентов ВУЗА в процессе подготовки к интеллектуальным конкурсам

*Уральский государственный экономический университет
(Россия, Екатеринбург)*

doi 10.18411/spc-12-01-2018-04

idsp 000001:spc-12-01-2018-04

В настоящее время широкое распространение получило проведение научно-образовательными центрами, средствами массовой информации и издательствами различных интеллектуальных конкурсов для учащихся школ, колледжей и вузов. Например, Международный центр научно-исследовательских проектов (www.mcnip.ru) организует для студентов, магистрантов и аспирантов конкурс учебных работ University Knowledge и конкурс учебных, научных и творческих работ Quality Education. Издательский центр РусАльянс Сова (www.sowa-ru.com) привлекает к участию в конкурсах проектов Discovery Science и University Stars обучающихся высшей школы всех ступеней обучения. Состязание проводится по четырем номинациям – практический, исследовательский, информационный и творческий проект.

Всероссийский научно-педагогический журнал «Сфера образования» предлагает студентам вузов и учащимся школ представить свои научные и творческие работы в различных номинациях дистанционных проектов «Таланты России» (www.dk-talant.ru). Образовательный портал «Академия Интеллектуального Развития» раскрывает для них

пространство разнообразных творческих конкурсов и олимпиад (www.mir-olimpiad.ru). Студенты, имеющие мотивацию к обучению и желание сделать успешную профессиональную карьеру в дальнейшем, как правило, проявляют интерес к подобным мероприятиям. Педагогическое наблюдение показывает, что самостоятельно подготовить конкурсную работу с учетом необходимых требований могут далеко не все желающие участвовать в таком интеллектуальном соревновании. Большие затруднения в этом вопросе обычно испытывают студенты первых и вторых курсов. Многие не умеют грамотно формулировать свои мысли, правильно структурировать устную и письменную речь, приводить убедительные доказательства, что явно отражает недостаточный уровень развития у них культуры мышления.

Исследователи уникального феномена культуры мышления по-разному трактуют его содержание. Относительно студентов высшей школы, активно и сознательно осваивающих образовательную программу, представляется продуктивным рассматривать их культуру мышления как рациональную организацию мыслительной деятельности [1]. В этом случае можно выделить два компонента культуры мышления: структурный (определенная система понятий) и функциональный (развертывание взаимосвязей понятий при решении интеллектуальных задач). Культура мышления студентов вуза развивается в процессе решения сложных лично значимых интеллектуальных задач на основе применения в диалектическом единстве понятийного аппарата и умений использовать теоретические и экспериментальные методы познания окружающей действительности.

Участие в интеллектуальном конкурсе – это сложный и многоэтапный процесс, который имеет большое значение для студентов, для их личностного развития. Конкурсная работа по какому-либо научному направлению выступает, прежде всего, как учебный проект, представляющий собой систему заданий для более глубокого освоения содержания дисциплины в процессе решения прикладных профессионально-ориентированных задач [2]. В современной педагогике под понятием проект подразумевается цикл продуктивной деятельности [3]. Содержание цикла распределяется на три фазы: фазу проектирования, технологическую и рефлексивную фазы [3]. Привлечение студентов к участию в такой проектной деятельности требует от них совершения определенных интеллектуальных действий. Рассмотрим модель возможного содержания отмеченных трех фаз для развития культуры мышления студентов вуза.

Фаза проектирования предопределяет, во-первых, необходимость образного описания продукта проектной деятельности. Во-вторых, потребность проведения целесообразного ограничения объема учебного, методического и научного материала. В-третьих, актуальность корректного построения методологической структуры познавательной деятельности.

Технологическая фаза предусматривает установление результативной последовательности реализации таких мыслительных действий как проведение проблемно-ориентированного поэлементного и пооперационного анализа траектории движения от идеи до готового продукта, оригинальное составление логических суждений и продуктивных умозаключений, эффективное формирование диагностических процедур для измерения степени соответствия достигнутого результата установленным критериям.

Рефлексивная фаза включает адекватное осмысление результатов получения продукта проектной деятельности, вербальное представление траектории его создания, объективное оценивание динамики когнитивного потенциала интеллектуальных способностей. Погружение в творческую атмосферу мыслительной работы при подготовке к интеллектуальным конкурсам направлено на приобретение новых знаний, умений и компетенций, обогащающих культуру мышления студентов.

Особое внимание необходимо уделять студентам первых и вторых курсов. В этот период начального освоения будущей профессиональной деятельности очень важно поддержать у них желание продуктивно заниматься интеллектуальной деятельностью. Подготовка конкурсной работы для них – это интересная учебно-познавательная деятельность под руководством преподавателя, выступающего в роли научного руководителя или координатора. Управление деятельностью студентов при выполнении учебного проекта требует от преподавателя педагогических умений творчески использовать метод проектов [4] в своей профессиональной деятельности.

Интеграция в определенную систему различных видов умственной деятельности создает условия для более эффективной реализации концепции личностно-ориентированного подхода к организации учебного процесса в вузе. Подготовка конкурсных работ вызывает яркие эмоциональные впечатления у студентов, активизирует их познавательный интерес к освоению нового информационного и коммуникационного пространства.

Диалогическое общение студентов с преподавателем в процессе выполнения интеллектуального учебного проекта способствует активизации мыслительной деятельности субъектов образовательного процесса. Целенаправленное применение активных и интерактивных методов обучения в единстве обеспечивает более успешное развитие культуры мышления студентов вуза при выполнении ими различных дидактических заданий, учебных и творческих проектов.

1. Куликова О.В. Культура мышления и критерии развития ее компонентов в учебном процессе вуза: монография [Текст] / О.В. Куликова. – Екатеринбург: УрГУПС, 2010. – 114 с.
2. Кныш А.А., Куликова О.В. Моделирование проектной деятельности студентов при выполнении учебного проекта [Электронный ресурс] // А.А.Кныш, О.В.Куликова. Итоги научно-исследовательской деятельности 2017: изобретения, методики, инновации: сборник научных трудов XXIX Международной научно-практической конференции. – М. : Издательство «Олимп», 2017. С.449–450.
3. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : Эгвес, – 2004. – 120 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2008. – 272 с.

Фасхутдинов Р.Т.

Осмысленность жизни и мотивационно-смысловые образования в процессе адаптации студентов в вузе

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова (ЯрГУ)
(Россия, Ярославль)*

doi 10.18411/spc-12-01-2018-05

idsp 000001:spc-12-01-2018-05

Проблема адаптации достаточно длительное время находится в фокусе внимания исследователей разных направлений отечественной и зарубежной психологии. Одним из перспективных, по мнению В. В. Знакова, является экзистенциальный подход к проблемам адаптации человека в обществе (Знаков, 2016). В контексте данного подхода осуществляется определение личности через мораль: в чем человек видит смысл своего существования. Адаптация студентов проблема емкая, ибо содержание процесса адаптации включает в себя множество стадий и механизмов, что подчеркивает ее полиструктурность, полифункциональность и позволяет рассматривать вопрос на разных уровнях: начиная с феноменологии вопроса, заканчивая детальным разбором механизмов, способов и стратегий поведения. В литературе можно встретить разную классификацию по видам адаптации и уровням ее анализа (Кашапов, 2015). При этом

подчеркивается, что личность является носителем содержания внутреннего мира человека, которое субъект реализует в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах (Сергиенко и др., 2009; Сергиенко, Виленская, 2010).

Эффективность процесса социально-психологической адаптации во многом зависит от осмысленности жизни человека и его мотивационно-смысловых образований. При этом особую роль играет жизненный смысл как объективная характеристика места и роли объектов, явлений и событий действительности и действий субъекта в контексте его жизни. Жизненный смысл объективен, подчеркивает Д. А. Леонтьев, ибо независит от его осознания, при этом он индивидуален, неповторим. Это не психологическое, а скорее метафизическое понятие (Леонтьев, 2006).

Исследование мотивационной направленности студентов вуза определяется необходимостью обновления не только содержания, но и технологий образования в высшей школе в условиях введения нового федерального государственного образовательного стандарта.

Цель: изучить особенности влияния смысложизненных ориентаций и мотивационно-смысловых образований на процесс социально-психологической адаптации студентов в вузе.

В качестве **гипотез исследования** мы выдвинули предположения о том, что на уровень социально-психологической адаптации и будут влиять: наличие в жизни испытуемого целей будущего, которые придадут жизни осмысленность; осмысленность жизни в целом; мотивационная направленность личности.

Методики: тест смысложизненных ориентаций «СЖО» (Д. А. Леонтьев), методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерса и Р. Даймонда), опросник «Мотивация к избеганию неудач» (Т. Элерса), методы статистической обработки.

При планировании структуры эмпирического исследования использовалась **однофакторная схема планирования**. Межгрупповой фактор – принадлежность испытуемых к группам: а) «Адаптированные»; б) «Деадаптированные». Принадлежность испытуемых к одной из двух групп оценивалась по методике диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерса и Р. Даймонда).

Процедура исследования. Эмпирическое исследование мы начали с входного тестирования. По результатам предварительного тестирования учащиеся были разделены на группы: «адаптированные» – «деадаптированные».

Выборка. Исследование проводилось на базе Ярославского филиала Московского финансово-юридического университета (МФЮА). В качестве испытуемых приняли участие 74 студента-первокурсника специальности «таможенное дело» (39 девушек и 35 юношей) в возрасте от 17 до 22 лет.

Обработка данных и статистический анализ результатов проводился в системе IBM SPSS 22.0. Использовались процедуры: описательных статистик; корреляционного анализа по Пирсону; однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA); t-критерия Стьюдента для независимых выборок.

Результаты и обсуждение

1. Результаты дисперсионного анализа обнаружили статистически достоверный эффект фактора «Группа испытуемых» на показатели величины мотивационной направленности личности, изучаемой через конструкт мотивации избегания неудач ($F(17,499)=125,185, p=0,00$). Показатели величины мотивационной направленности личности в группе «адаптированных» субъектов показало преимущество в сравнении с испытуемыми группы «деадаптированных» субъектов, т. е. студентам, относящимся к группе «адаптированных» субъектов, в качестве мотивационной направленности присуща мотивация избегания неудач. Студенты,

которым свойственна мотивация избегания неудач концентрируются на возможных сложностях, стараются минимизировать потери в ситуации достижения своих целей. У них повышена тревожность из-за постоянных сомнений и неуверенности в своих силах решить проблемы и достичь успеха. Однако эта мотивационная стратегия заставляет работать больше, чем обычно, появление непредвиденных сложностей может значительно повлиять на эффективность их действий. Иначе говоря, для студентов с мотивацией, направленной на избегание неудач, характерна малоинициативность, уклонение от заданий с высокой степенью ответственности, различные способы отказа, ухода от них. Помимо прочего, можно выделить свойственную подобным студентам малую степень настойчивости в достижении цели, преимущественный выбор простых, нетрудоемких заданий, недооценивание своих возможностей и нестабильность самооценки при столкновении с неудачами.

2. Результаты дисперсионного анализа также обнаружили статистически достоверный эффект фактора «Группа испытуемых» на показатели величины по шкале «цели в жизни» ($F(60,282)=189,406$, $3. p=0,00$). Показатели величины по шкале «цели в жизни» в группе «адаптированных» субъектов показало преимущество в сравнении с испытуемыми группы «деадаптированных» субъектов, т.е. студенты, входящие в группу «адаптированных» субъектов, имеют больше целей в жизни, в сравнении со студентами, входящих в группу «деадаптированных» субъектов. Студенты, входящие в группу «деадаптированных» субъектов, зачастую не имеют представления о будущем, живут сегодняшним днем, не уделяя достаточно внимания процессу постановки и планирования целей. Отсутствие представлений о будущем, его целей и смысла создает ситуацию нестабильности и, как результат – трудности, связанные, прежде всего, с усложнением в поиске ответа на проблемные вопросы, касающиеся адаптации.

3. Результаты дисперсионного анализа также обнаружили статистически достоверный эффект фактора «Группа испытуемых» на показатели величины по шкале «осмысленность жизни» ($F(11,479)=119,995$, $p=0,00$). Показатели величины по шкале «осмысленность жизни» в группе «адаптированных» субъектов показало преимущество в сравнении с испытуемыми группы «деадаптированных» субъектов, т.е. студентам, относящимся к группе «адаптированных» субъектов, в большей степени характерна осмысленность жизни, в сравнении с группой «деадаптированных» субъектов.

Анализ полученных результатов позволяет отметить, что в целом студенты – первокурсники удовлетворены прожитой жизнью. Настоящую жизнь воспринимают интересной и эмоционально насыщенной. Студенты имеют определенные цели на будущую жизнь. Однако они не совсем уверены, что способны контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. На уровень социально-психологической адаптации действительно влияют наличие в жизни испытуемого целей будущего, общий показатель осмысленности жизни и мотивационная направленность личности. Таким образом, наши гипотезы исследования подтвердились.

Выводы

1. Установлены причинно-следственные связи между параметрами осмысленности жизни и социально-психологической адаптацией: чем выше осмысленность жизни, тем выше уровень развития социально-психологической адаптации.

2. Мотивация избегания неудач характерна для студентов, относящихся к группе «адаптированных» субъектов.

3. Студенты с ориентацией на успех способны к быстрой мобилизации внутренних ресурсов при столкновении с неудачами, обладают адекватной оценкой

своих возможностей, используют интеллектуальные ресурсы, незамедлительно включая их в поиск и разработку решений возникшей проблемы.

1. Знаков В.В. Психология понимания мира человека. М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2016.
2. Кашапов А.С. Социально-психологическая адаптированность студентов: проблемы и решения: монография. Ярославль, ИПК «Индиго», 2015.
3. Леонтьев Д.А. К психологии поступка // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. Ростов н/Д., 2006. Вып. 2. С. 153-158.
4. Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2009.
5. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Изд-во «Институт Психологии РАН». 2010.

Цзоу Лихуэй

Исследование развития способности к культурной эмпатии при аудиовизуальном обучении русскому языку в университете

*Хэйлуницзянский государственный технологический институт
(КНР, Цзиси)*

doi 10.18411/spc-12-01-2018-06

idsp 000001:spc-12-01-2018-06

Аннотация

Язык и культура тесно связаны. Обучение русскому языку - это изучение языка, что также неотделимо от изучения культуры. Культурная эмпатия является ключом к тому, чтобы сделать русский язык действительно эффективным, а также важной гарантией эффективного межкультурного общения. Развитие культурной эмпатии также является проблемой, о которой в последние годы обращают внимание преподаватели университетов России. Эта статья начинается с теории культурного сочувствия в межкультурной коммуникации и исследует, как развивать культурную эмпатию студентов в университете в русском аудиовизуальном обучении, понимая реальную ситуацию сочувственных способностей студентов.

Abstract

Language and culture are closely related. The teaching of Russian is the study of the language, which is also inseparable from the study of culture. Cultural empathy is the key to making the Russian language really effective, and also an important guarantee of effective intercultural communication. The development of cultural empathy is also a problem, which teachers of Russian universities have been paying attention to in recent years. This article starts with the theory of cultural sympathy in intercultural communication and explores how to develop cultural empathy among students at the university in Russian audiovisual learning, understanding the real situation of students' sympathetic abilities.

В университетах Китая, русское аудиовизуальное обучение, является профессиональным и обязательным. Основная практика методов обучения сочетается с преподаванием других курсов для достижения цели обучения, повышения уровня слуха, восприятия и речи. Слушание и разговорная подготовка занимают важное место в изучении русского языка. Независимо от точки зрения преподавания или языкового инструментализма или развивающейся тенденции преподавания иностранных языков, обучение «прослушиванию» и «разговором» является основными задачами преподавания иностранных языков. Слушание часто играет фундаментальную и решающую роль в умении говорить, например, слушать, говорить, читать, писать и

переводить. Это также незаменимый способ словесного общения. Курс учит не только изменять традиционный режим обучения, но и изменять традиционный учебный контент, особенно для студентов, способных развивать контент. Культура способности к эмпатии заключается в том, чтобы позволить учащимся одновременно изучать язык, понимать культуру, достигать цели практической компетентности студентов и культурных достижений для улучшения способности учащихся к межкультурной коммуникации. Поэтому нельзя игнорировать университетское аудиовизуальное обучение, развивающее культурную эмпатию.

1. Эмпатия и культурная эмпатия.

Термин «эмпатия» был впервые сформулирован как эстетически приятная концепция Роберта Виссера, немецкого эстетиста, в его статье «Ощущение визуальной образованности», написанной в 1873 году. В своей книге «История западной эстетики» китайский ученый Чжу Гуанцян сказал: «Какова роль эмпатии? Проще говоря, это означает, что, глядя на что-то снаружи, в жизни есть что-то, как будто у него также есть чувства, мысли, эмоции, желания и действия».

Знаменитый немецкий ученый в области психологии Теодор Липпс в своей статье «Эмпатия, внутреннее мимесис и чувство удовлетворения» сказал: «Эмпатия - это тот факт, что здесь определяет самобъект».

Впервые в 1990-х годах профессор Хэ Цзижань выдвинул концепцию «эмпатии» во внутреннем английском академическом сообществе. Он считал, что «изучающие язык студенты должны понимать и ощущать культуру страны, язык которой они изучают, и уметь ставить себя в культурном контексте друг друга при изучении и использовании языка».

Арнольд в книге «Влияние языкового обучения» утверждает, что «эмпатия - это сознательное или поведенческое представление о собственной точке зрения».

Разные ученые дают свое собственное определение культурной эмпатии. Например, Самовар и Портер (2001) считают, что культурная эмпатия включает в себя два уровня: первый - это эмоциональный уровень, она начинается с подтверждения собственных положительных эмоций и способности управлять своими эмоциями в позитивном ключе, чтобы не было предубеждения и стереотипизации действий. Во-вторых, когнитивное измерение, которое включает в себя возможность интерпретировать и различать мышление и мысли других людей, критическое мышление, логику, намерение и риторику.

Китайский ученый - Гао Юнчен (2005) рассматривает культурную эмпатию, как своего рода психологический опыт, эмоциональное перемещение и когнитивное обращение в процессе межкультурной коммуникации, для обеспечения плавного общения между разными культурами, то есть сознательно превосходить национальность языка и культуру устанавливать психологическую сдержанность, стоящую в другой культурной модели психологического мышления этой тенденции.

Юань Чжимин (Yuan Zhiming, 2008) и другие считают, что культурная эмпатия относится к коммуникативному субъекту, сознательно преобразующему культурное положение, сознательно превосходящему клише и структуру рамок родной культуры в общении, избавляясь от ограничения собственной культуры, ставя себя в другой культурный режим. Реалистично чувствовать, понимать и принимать другую культуру. Это не только мост и связь между языком, культурой и эмоциями, которые соединяют предметы и объекты в межкультурной коммуникации, а также эффективные навыки общения, искусства и способности.

Согласно определениям, которые сделаны вышеупомянутыми учеными, автор считает, что культурная эмпатия заключается в том, что коммуникативный субъект сознательно избавляется от первоначальной тенденции мышления и погружается в режим целевой языковой культуры. Он думает с культурной точки зрения и осознает эмоциональные изменения других, для достижения понимания и принятия намерений других людей, ценностей, образа мышления, эмоционального отношения, обычаев, и других культурных факторов.

2. Российский статус сочувствия к профессиональной эмпатии со звуком

Для обучения русскому языку при помощи «аудиовизуально-говорящего обучения» требуется определенное знание русской культуры, которое уже давно преподается подавляющим большинством китайских педагогов, но в то же время, обучение русскому языку и культуре в Китае не является идеальным.

Чтобы лучше понять текущую ситуацию развития культурной эмпатии у студентов, изучающих русский язык, мной проведено анкетирование китайских студентов 16-го уровня изучения русского языка в количестве 50 человек.

Результаты исследования показали, что ни один из опрошенных студентов не принадлежит к очень сильному диапазону эмпатии. 4 (8%) человека относятся к диапазону сильной эмпатии. 14 (28 %) человек относятся к диапазону средней силы эмпатии. 30 (60%) человек принадлежат к слабому диапазону эмпатии. 2 (4%) относятся к очень слабому уровню эмпатии. Это показывает, что уровень эмпатии большинства студентов умеренно слабый.

Согласно результатам данного опроса, я намерена изучить, как преподаватели университета могут развивать культурную эмпатию у студентов при помощи русского «аудиовизуально-говорящего обучения», для обеспечения большей помощи их обучению в России.

3. Предложения по обучению студентов эмпатии при помощи российского аудиовизуального обучения.

Культурная эмпатия является предпосылкой культурного общения. Коммуникационная деятельность, умеренная культурная эмпатия для лучшего общения, для достижения эффективности коммуникации, межкультурного общения для достижения успеха. Поэтому в университетском российском аудиовизуальном обучении преподаватели должны не только передавать знания русского языка, но также должны уделять внимание обучению знаниям русской культуры, использовать различные способы для повышения осведомленности студентов о межкультурном общении, направлять студентов к культурному сопереживанию, достигать цели межкультурной коммуникации.

Во-первых, классное русское аудиовизуальное обучение совместно с преподаванием русской культуры.

Язык и культура неразрывно связаны. Только понимая и овладевая культурой, воплощенной в языке, мы действительно можем понять язык. В соответствии с требованиями обучения преподаватели могут внедрять российские культурные знания, преподавая русский аудиовизуальный и разговорный язык, и объяснять повседневную жизнь, способы мышления, обычаи, религию и другие аспекты людей в России. Они должны планировать систематически укреплять российскую культуру. Обучение для того, чтобы студенты в процессе обучения продолжали углублять, укреплять и совершенствовать понимание многокультурных знаний, тем самым способствовать культивированию культурной эмпатии. Кроме того, преподаватели должны хорошо

использовать мультимедийные методы обучения, чтобы студенты могли более глубоко понимать российскую культуру через музыку, фотографию, новости и видеоматериалы.

Во-вторых, необходимо смотреть русское оригинальное кино.

В русском аудиовизуальном обучении преподаватели могут демонстрировать отличное русское оригинальное кино, связанное с учебным контентом, для того, чтобы студенты погрузились в русский язык, мышление, обычаи, культуру и жизнь русского народа. Это улучшит восприятие российской культуры. Затем преподаватели могут использовать панельные дискуссии или руководить студентами, чтобы воссоздать культурную сцену в фильме через ролевую игру, вызвав любопытство и привлекая студентов к русской культуре. Наконец, вдохновляя учеников, преподаватели могут заставить обучающихся задуматься о различиях между родной культурой и русской культурой.

В-третьих, для осуществления различных внеучебных мероприятий.

Культивирование культурной эмпатии студентов не должно ограничиваться только аудиторией. Вне университета одинаково справедливы российские аудиовизуальные классы, организующие студентов для проведения разнообразных внеучебных мероприятий по местным культурам и российским культурным различиям. Такие, как проведение конкурсов русской речи, русского пения, чтение русских стихов, конкурс российских эссе, проведение российского радио, театрализованное представление о России и другие мероприятия в средствах массовой информации, семинары на русском языке и организация мероприятий на русском языке. Осуществляя разнообразные внеклассные мероприятия, мы можем объединить многокультурные знания студентов в атмосфере культурных знаний, еще больше укрепить понимание студентами русской культуры и достичь цели эффективного повышения культурного сочувствия студентов.

В-четвертых, организовать поездку студентов в Россию для российской культурной практики.

Поездка в Россию для проведения культурной практики имеет решающее значение, тур и учебная практика тесно интегрированы и обучают студентов проявлять инициативу, чтобы заниматься культурными исследованиями, сознательно осуществлять культурную эмпатию. Китайские студенты, которые много лет изучают русский язык, глубоко погружаются в культурную среду России, посетив страну в своей «языковой практике», активно контактируют с обычаями и привычками в еде и т. д. Они начинают тонко ощущать языковой образ мышления в межкультурной коммуникации. Различия, сравнивая сходства и различия между культурами Китая и России, изучают и понимают прикладную среду на разных языках. Например, в 2017 году Хэйлуцзянский государственный технологический институт, г.Цзиси направил в общей сложности 26 человек для участия в обучении в российских университетах, а также в ознакомительных целях. Проект способствовал повышению способности китайских студентов к русскому языку, расширил их горизонты восприятия русского языка и обогатил знаниями о России.

Таким образом, культурная эмпатия - важная часть российской коммуникативной компетентности. Культурная эмпатия является незаменимым звеном и важным элементом в преподавании русского языка при помощи «аудиовизуально-говорящего обучения» в университете. На фоне нового этапа университетской реформы преподавания русского языка при помощи «аудиовизуально-говорящего обучения» преподаватели не только должны изменить традиционные методы и формы обучения, но и культивировать способность к культурной эмпатии студентов под

руководством правильной теории обучения культурной эмпатии, что позволит улучшить способность студентов к межкультурному общению, заставить их действительно учиться использовать русский язык.

Работа выполнена по главному научному проекту провинции Хэйлуунцзяна № WY 2017097-C «Исследование культуры эмпатии в области межкультурной коммуникации студентов специальности русского языка».

1. ЧжуГуанцянь. История западной эстетики. Пекин: Издательский дом народной литературы. 2002. С. 589-590. 朱光潜. 西方美学史. 人民文学出版社. 2002年. 第589-590页。
2. Цзян Конгян Избранные произведения западной эстетики 19-ого века (немецкий том), Издательство Фуданского университета, 1990. 606 с. 蒋孔阳. 《十九世纪西方美学名著选》(德国卷). 复旦大学出版社. 1990年. 第606页
3. ХэЦзыжань. Прагматическая эмпатия в речевом сообщении. Обучение иностранным языкам и исследования. Август 1991 года. С. 11-14. 何自然. 言语交际中的语用移情. 外语教学与研究. 1991年8月. 第11-14页。
4. Arnold. Affect in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 2000.
5. Samovar L.A. & Porter R.E. Communication between Cultures (4th edition). Cambridge: Wadsworth Publishing Company. 2001.
6. ГаоЮнчен. Ценность и культивирование культурной эмпатии в межкультурной коммуникации [J]. Обучение языкам и иностранным языкам, 2005. (12). С. 17-19. 高永晨. 跨文化交际中文化移情能力的价值与培养. 外语与外语教学. 2005. (12) 第17-19页。
7. 陈二春, 袁志明. 文化移情能力与跨文化意识研究. 四川外语学报. 2008. 24(3) 第138-140页。(Юань Чжимин, Чэнь Эрчунь. Культурная способность к эмпатии и кросс-культурная осведомленность [J]. Журнал образования иностранных языков провинции Сычуань, 2008, 24(3): С. 138-140)

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ

Волченкова А.А.

Толерантность школьников – психолого-педагогическая проблема инклюзивной школы

doi 10.18411/spc-12-01-2018-07

idsp 000001:spc-12-01-2018-07

Аннотация

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования когнитивных и регулятивных основ формирования толерантности школьников в контексте инклюзивного образования. Толерантность рассматривается как системное качество личности. Когнитивный уровень изучался на основе когнитивно-стилевого подхода. Регулятивный уровень изучался через типы психической регуляции личности. Коммуникативный уровень исследовался нами в процессе проведения разработанной нами коррекционной программы. Результаты эмпирического исследования, выполненного нами в рамках методологии системно-деятельностного подхода, позволяют надеяться, что дальнейшее изучение проблемы формирования и повышения уровня толерантности может быть перспективным.

Ключевые слова: подростки, толерантность, толерантность как система, инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья.

Abstract

This article presents the results of empirical research of cognitive and regulatory bases forming of tolerance at school children in the context of inclusive education. Tolerance is seen as a systemic quality of the person. The cognitive level was studied on the basis of a cognitive-style approach. The regulatory level was studied through the types of mental regulation of the individual. The communicative level was studied in the course of the correction program developed by us. The results of the carried out an empirical study in the framework of the system-activity approach, let us hope that further study of the problem of forming and raising the level of tolerance may be promising.

Key words: adolescents, tolerance, tolerance as a system, inclusive education, disabilities.

Статья посвящена проблеме толерантности. К изучению проблем, связанных с формированием толерантного сознания и поведения обращается все больше исследователей.

По данным ЮНЕСКО, инклюзия понимается как реформы, поддерживающие и приветствующие различия среди всех учащихся. В соответствии с этим определением инклюзии, должны быть осуществлены действия, направленные на ликвидацию дискриминации, повышение толерантности и обеспечение равных возможностей для всех учащихся обучающихся, имеют они нормальное развитие или нет. Важным для понимания природы инклюзивности является утверждение о том, что «инклюзивное образование – это динамичный, развивающийся процесс» [6].

Актуальность изучения феномена толерантности определяется потребностью общества в понимании толерантности как основы создания инклюзивной культуры образовательной организации; конструирования образовательных технологий,

направленных на формирование толерантности. Решение данной проблемы, на наш взгляд, оказывается продуктивным при условии рассмотрения толерантности в рамках системного подхода Б.Ф. Ломова [2], В.Д. Шадрикова. По мнению А.В. Карпова, системный подход, как и любой иной подход, представляет собой не «статический» методологический императив, а является развивающимся, эволюционирующим принципом познания.

При рассмотрении феномена толерантности как системы мы учитывали следующее. Человек с позиции дифференциальной психологии представляет собой триаду: индивид-личность-индивидуальность. Согласно В.С. Мерлину индивидуальность - это индивид, личность и существующие между ними связи. Индивидуальный уровень (биологический фундамент). На втором уровне (личность) проявляются предметно-содержательные качества. Третий уровень – духовно-мировоззренческих характеристик.

Согласно описаны уровням, феномен толерантности относится к третьему уровню духовно-мировоззренческих характеристик. Его основу составляют следующие компоненты: – когнитивный, на котором реализуется функция познания; регулятивный, обеспечивающий регуляцию деятельности и поведения; коммуникативный, формирующийся и реализующийся в процессе общения человека с другими людьми. Выделение уровней мы осуществляем согласно подходу Б.Ф. Ломова. Каждая из выше названных подсистем может иметь дальнейшее дифференцирование [2].

Когнитивный уровень изучался на основе когнитивно-стилевого подхода. Мы, вслед за А.И. Палей, рассматриваем когнитивный стиль как интегратор определенной сферы индивидуальности, характеризующий способ когнитивной деятельности. Действительно, стилевые особенности можно трактовать как индивидуально-своеобразную систему предпочтений по отношению к качественному операциональному составу когнитивных актов.

Для формирования толерантности важно учитывать ее взаимосвязь с процессами психической регуляции личности, дело в том, что психическая регуляция является своего рода «вертикалью», структурирующей различные качества личности. Полностью разделяя точку зрения Г.С. Прыгина [3], мы считаем, что самостоятельность – это важное интегративное качество личности, которое отражает высокую степень сформированности системы осознанной регуляции. Именно поэтому регулятивный уровень изучался через типы психической регуляции личности.

Коммуникативный уровень исследовался нами в процессе проведения коррекционной программы, которую мы разработали, опираясь на подход Г.У. Солдатовой [4], Т.Н. Гущиной [1]. Коррекционная программа направлена на формирование толерантности у детей, имеющих нормальное развитие к людям с ОВЗ и инвалидностью. Предложенные для подростков занятия являются важной составляющей психолого-педагогической программы воспитания обучающихся в духе толерантности и культуры мира. Одна из главных задач представляемой программы – сделать понятие «толерантность» близким и понятным для каждого участника занятий коррекционной программы. Поставленная задача решается через соприкосновение школьников не только с известными формулировками и теоретическими определениями, но и со многими нюансами этого многомерного и многоаспектного феномена. Проблему толерантности важно рассматривать комплексно. Для этого, кроме теоретических занятий, нами использовались практические занятия.

Цель работы - исследовать когнитивные и регулятивные основы формирования толерантности школьников в контексте инклюзивного образования.

В качестве гипотез исследования мы выдвинули следующие предположения.

Гипотеза 1: на изменение уровня толерантности будет влиять:

- тип психической регуляции личности;
- когнитивный стили;

Гипотеза 2: целенаправленное и систематическое использование занятий коррекционной программы создает условия повышения толерантности у испытуемых к людям с ОВЗ и инвалидностью.

Гипотеза 3: мы ожидаем, что средние значения индекса толерантности, замеренные отсрочено (спустя три месяца), не будут значимо отличаться от результатов, полученных в предыдущем замере.

Исследование проводилось на базе школ г. Ярославля. Испытуемые: 292 человека – учащиеся 7-9 классов (155 девочек и 137 мальчиков).

Методики: опросник «автономности-зависимости» [3]; экспресс-опросник «Индекс толерантности» [4]; методика словесно-цветовой интерференции, тест включенных фигур [5].

При планировании дизайна экспериментального исследования использовалась двухфакторная схема планирования. Внутригрупповой фактор «Повторное измерение» – обследование испытуемых до начала занятий по коррекционной программе, после их окончания и спустя 3 месяца. Межгрупповые факторы – принадлежность испытуемых к группам:

а) «Автономных» и «зависимых» по типу психической регуляции оценивалась по опроснику «автономности-зависимости» Г.С. Прыгина [3].

б) «Полезависимых» и «полenezависимых» по типу восприятия оценивалась по тесту включенных фигур К. Готтшальда [5].

в) «Ригидных» и «гибких» по типу познавательного контроля оценивалась по методике словесно-цветовой интерференции Дж. Струпа [5].

Результаты дисперсионного анализа обнаружили статистически достоверный эффект фактора «Повторного тестирования» на изменение величины индекса толерантности ($F(2,0)=24,911$; $p=0,000$) в группах «автономных» и «зависимых» субъектов; ($F(2,0)=23,624$; $p=0,000$) в группах «полenezависимых» и «полenezависимых» субъектов; ($F(2,0)=23,468$; $p=0,000$) в группах «гибких» и «ригидных» субъектов. Это означает, что индекс толерантности увеличился после повторного тестирования и после отсроченного замера статистически достоверно не угасает.

Эффект совместного влияния факторов на изменение в этих группах индексов толерантности не обнаружен.

Мы обнаружили, что индекс толерантности увеличился после повторного тестирования и после отсроченного замера статистически достоверно не угасает. Это говорит о том, что занятия, нацеленные на повышение и укрепление толерантности у школьников, имели положительный результат. Наши данные еще раз эмпирически подтвердили предположения Г.У. Солдатовой о формировании толерантной личности [4]. Занятия, нацеленные на повышение и укрепление толерантности у школьников, имели свой результат. Через приобретение полезного и жизненно необходимого опыта, который подросток получает в процессе групповой работы, понятие толерантности наполняется не абстрактным, а конкретным личностным смыслом, и только так оно может стать реально действующим конструктом, определяющим поведение человека. Важной задачей занятий коррекционной программы являлось формирование позитивного отношения к самому себе, в первую очередь, чувства собственного достоинства и способности к самопознанию. Быть толерантным к себе, также означает развитие способности не предавать себя и свои интересы. Мы рассматриваем этот

комплекс самоотношения личности как необходимое условие позитивного отношения к другим и доброжелательного отношения к миру.

В группе «зависимых» субъектов толерантность повышается значимо выше, в сравнении с группой «автономных». «Зависимым» в силу своих личностных особенностей проще подстроиться под внешние требования. Анализируя субъектную регуляцию данной группы испытуемых можно сказать, что она лишена целостности, что расширяет возможности влияния занятий коррекционной программы. Деятельность «автономных» основана на доминирующем учете субъективных факторов. Данные эмпирически подтвердили взгляды Прыгина на континуум психической регуляции личности [3].

В группе «полезависимых» субъектов толерантность повышается значимо выше, в сравнении с группой «полнезависимых». Полученные результаты подтверждают позицию W. Crozier относительно социальной позиции полезависимых. Эти испытуемые более внушаемы, чувствительны к социальным воздействиям, сильнее нуждаются в поддержке со стороны окружающих, лучше ассимилируют противоречивую информацию, более «удобны» в общении, так как им свойственна теплота и сердечность. Полезависимость характеризуется тем, что человек ориентируется на внешние источники информации, поэтому занятия, проведенные в рамках коррекционной программы, имели свой позитивный результат в данной исследуемой группе испытуемых.

Полнезависимость связана с ориентацией человека на внутренние источники информации, поэтому испытуемые данной группы в меньшей степени подвержены влиянию внешних ориентиров, они более автономны и не нуждаются в мнении социума. Склонны выделять в ситуации её существенные, а не более заметные черты. Предпочитают изучать общие принципы, довольно легко их усваивая. Активно ищут информацию и оказываются более осведомленными

В группе «гибких» субъектов толерантность повышается значимо выше, в сравнении с группой «ригидных» субъектов. В данном случае мы говорим о когнитивном контроле, о функциях, отвечающих за управление целенаправленным поведением человека. Исследуемый когнитивный стиль объясняет степень субъективной трудности в смене способов переработки информации в ситуации когнитивного конфликта. Субъектам с гибким контролем легче перестраиваться от вербальных функций к сенсорно-перцептивным в силу высокой степени автоматизации; субъекты с ригидным контролем имеют трудности в силу низкой степени их автоматизации.

Нами был реализован важный этап – комплексной (системной) стратегии исследования общей проблемы формирования толерантности. Подвод итогов можно заключить, нами был реализован хоть и важный, но лишь начальный этап общей стратегии исследования. В силу этого, анализ проблемы формирования толерантности должен быть продолжен.

1. Гушина Т.Н. Я и мои ценности. М.:АРКТИ, 2008.
2. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии.–1975.–№ 2.–С. 31-45.
3. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности: Монография. - Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009.
4. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Разные, но равные: большие психологические игры. М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004.
5. Холодная М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М.:ПЭР СЭ, 2002.
6. UNESCO (2009) Policy Guidelines on Inclusion in Education.

Коношенко В.Е., Лисняк М.А.

Эмоциональные нарушения у подростков с диагнозом бронхиальная астма

*"Красноярский государственный медицинский университет имени профессора
В.Ф.Войно-Ясенецкого" Министерства здравоохранения РФ
(Россия, Красноярск)*

doi 10.18411/spc-12-01-2018-08

idsp 000001:spc-12-01-2018-08

Бронхиальная астма в настоящее время является наиболее часто встречающимся хроническим заболеванием в детском и подростковом возрасте. В 90% случаев заболевание начинается в возрасте до 5 лет. Согласно данным статистических материалов Министерства Здравоохранения РФ за 2014 г., в России официально зарегистрировано 1406493 больных бронхиальной астмой что составляет 6,2% населения и год от года данная цифра неуклонно растёт. Бронхиальная астма сокращает среднюю продолжительность жизни мужчин на 6,6 года и женщин на 13,5 лет, является причиной инвалидности у 1,5% общего числа инвалидов и 1,4% всех госпитализаций. Увеличение распространенности заболевания среди лиц детского и подросткового возраста указывает на сохраняющуюся тенденцию роста частоты этого заболевания.

По мнению Г.В. Старшенбаума и ряда других авторитетных авторов при хроническом течении бронхиальной астмы происходят изменения личностной структуры. Наиболее часто встречаются: повышенная тревожность, низкая самооценка, эмоциональные трудности в виде алекситимии. Возможны также агрессивные побуждения, за которыми скрывается потребность в нежности и близости. Большинство подростков, страдающих бронхиальной астмой вытесняют болезнь из сознания, связывая с этим словом совершенно другие расстройства. Так, например, подростки жалуются на ухудшение самочувствия, общую слабость, головокружение, температуру, и только в последнюю очередь – на нарушения дыхания. Также у многих пациентов отмечаются нервозоподобные неадекватные реакции на астматический приступ и болезнь в целом, которые усложняют течение заболевания, привнося в него черты ипохондричности, болезненной тревоги, а также вызывая негативистические установки по отношению к лечению и получению препаратов базисной терапии, также нередки случаи, когда пациенты не доверяют своему врачу. Проведение эффективной базисной терапии бронхиальной астмы требует формирования активного и осознанного отношения пациентов к лечебному процессу, воспитания в нём не потребителя медицинских услуг, а партнёра медицинских работников в борьбе с тяжёлым хроническим заболеванием. На сегодняшний день проблема эмоциональных нарушений у подростков с диагнозом бронхиальная астма стоит остро. Эмоциональные нарушения у данной группы пациентов встречаются более чем в половине случаев. К числу наиболее распространённых эмоциональных нарушений можно отнести: повышенный уровень реактивной и личностной тревожности, агрессивность и враждебность, неспособность к выражению собственных эмоций. Для эффективного взаимодействия с пациентами и помощи им и их семьям необходимо понимать какие эмоциональные нарушения встречаются у данной группы больных.

Для решения поставленной задачи нами были использованы следующие психологические методики. Выбранные методики полностью отвечают логике и задачам нашего научного исследования:

- 1) «Шкала Спилбергера-Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности» (State-Trait Anxiety Inventory - STAI);
- 2) «Опросник уровня агрессивности Басса-Дарки» (Buss - Durkee Hostility Inventory - BDHI);
- 3) «Торонтская шкала алекситимии» (TAS).

Выборка нашего исследования представлена 32 исследуемыми находящимися на стационарном лечении в Краевом детском пульмоно-аллергологическом центре: мальчики и девочки в возрасте от 10 до 15 лет.

Мы определили критерии включения и критерии исключения пациентов в нашу выборку. Критерии включения были следующими:

- 1) диагноз бронхиальная астма;
- 2) возраст от 10 до 15 лет;
- 3) добровольное согласие на участие в исследовании.

Далее перечислены критерии исключения из выборки исследования:

1) острый период заболевания бронхиальной астмой, сопровождающийся приступами;

Научное исследование проводилось на базе Краевого детского пульмоно-аллергологического центра г. Красноярск.

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что полученные данные позволяют направить внимание специалистов на разработку и совершенствование методов психологического воздействия при работе с подростками, страдающими бронхиальной астмой, имеющих нарушения в эмоциональной сфере.

Далее перейдем к результатам диагностики подростков с диагнозом бронхиальная астма. Из процесса беседы с пациентами и их родственниками было выяснено, что большинство пациентов испытывают значительные трудности, связанные с болезнью. Так, пациенты отмечали что получение препаратов базисной терапии и необходимость их принимать постоянно вызывает дискомфорт и вызывает тревогу. На протяжении беседы родители пациентов отмечали, что их дети зачастую бывают агрессивны, особенно ярко это проявляется сразу после приступа.

Таким образом, в результате диагностики нами получены следующие данные: у 20 пациентов умеренный уровень личностной тревожности (62%). Высокий уровень личностной тревожности был выявлен у 7 пациентов (22%). У 18 пациентов (56%) оказался умеренный уровень реактивной тревожности. У 9 пациентов был выявлен высокий уровень реактивной тревожности (28%). В результате исследования уровня агрессивности опросником Басса-Дарки нами было выявлено, что высокий уровень агрессивности встретился у 7 (22%). Средний уровень агрессивности был выявлен у 14 пациентов (44%). В результате исследования алекситимии у 26 человек (76 %) были выявлены признаки алекситимии.

Полученные данные указывают на то, что большинство пациентов с диагнозом бронхиальная астма имеют эмоциональные нарушения в виде повышенной тревожности и агрессивности. Также более чем у половины пациентов были выявлены признаки алекситимии. Таким образом, полученные данные указывают на актуальность и необходимость разработки и проведения программы психологического сопровождения пациентов с диагнозом бронхиальная астма, имеющих эмоциональные нарушения.

1. Бородина Н. Е., «О медицинской реабилитации при бронхиальной астме в сочетании с хронической обструктивной болезнью легких при использовании современных технологий» // Медико-соц. Экспертиза и реабилитация– N 3. – С. 20-22
2. Кондюрина Е.Г., Елкина Т.Н., Филатова Т.А.и др. Стандарты изучения эпидемиологии аллергических заболеваний у детей: бронхиальная астма // Вестник межрегиональной ассоциации «Здравоохранение Сибири». – 2000. - №2. – С. 10-16
3. Малкина-Пых, И. Г. Семейная терапия: справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Изд-во ЭКСМО, 2005. – 992 с.
4. Митрофанов В.С., Игнатьева С.М. Неконтролируемая бронхиальная астма и *aspergillus fumigatus* // Пробл. Мед. Микол. 2007. Т.9, №2. С.80-81.
5. Национальная программа «Бронхиальная астма у детей. Стратегия лечения и профилактика. – М., 2006. – 132 с.
6. Пасечник, Л. В. Коррекция тревожности и гиперактивности в детском возрасте / Л. В. Пасечник. – М., 2007. – 196 с.
7. Старшенбаум Г.В. Психосоматика и психотерапия: исцеление души и тела. 2-е изд., пер. и доп. – Ростов н/Д, 2012.
8. Цибулькина В.Н. Бронхиальная астма: распространенность, механизмы развития, факторы определяющие тяжесть заболевания, общие принципы специфической и неспецифической терапии // Казанский мед. Журн. 2005. Т.86, №5. С.355-360.

Кушнир М.Б.
Акме и мышление

*МБОУ ДОД «ДМШ №2 им. В.К. Мерджанова»
(Россия, Тамбов)*

doi 10.18411/spc-12-01-2018-09
idsp 000001:spc-12-01-2018-09

Аннотация

Цель работы – обосновать один из факторов феноменологии акме, необходимый для получения высших достижений в сфере профессиональной деятельности. Этот фактор – особый психологический механизм психики, позволяющий субъекту сознательно, в параметрах рефлексии оперировать системами и элементами искусства. Отсутствие или, вернее, низкий коэффициент работоспособности, мощности этого психического механизма на общенациональном уровне приводит к негативным результатам действия человеческого фактора в практике управления любыми сферами жизнедеятельности государства, в практике принятия решений по любым проблемам, от бытовых до научных, от этнических до космических. Система доказательств концепции достижения акме базируется на аксиоматике авторской «Системной теории мышления», главной инновацией которой является открытие и обоснование конструктивной функции искусства – основной и фундаментальной функции любого вида искусства.

Ключевые слова: акме, система, мышление, креативность, искусство.

Abstract

Abstract the aim of this work is to justify one of the phenomenology of characters required to retrieve the acme of high achievements in the field of professional activity. This factor is a special psychological mechanism of the psyche, allowing the subject consciously, in reflection parameters operate systems and elements of art. Lack or rather low coefficient of efficiency, the power of this mental mechanism at the national level, leads to negative results of activity of the human factor in the management of any spheres of vital activity States, in the practice of taking decisions on any issues from the household to the scientific, from ethnic to space. System of proof of concept for Acme is based on authentic aksiomatike "systemic theory of thinking", the main innovation of which is opening and justification constructive functions of art, main and fundamental functions of any kind art.

Цель работы – исследование необходимых факторов, дающих возможность человеку получить наивысшие результаты своей жизнедеятельности в качестве профессионала экстракласса.

Для достижения акме необходимо комплексное воздействие множества факторов человеческой жизни. И существенной задачей акмеологии является анализ таких свойств личности, в которых единичное и особенное для конкретного субъекта – частный случай проявления общего и даже всеобщего.

Единичное качество может представляться тривиальным, например, обязательное наличие интеллекта. Рассматривая интеллект как целостную систему, можно выделить и проанализировать отдельные свойства, отдельные элементы интеллекта, приближающие или отдаляющие акме. Так, ссылаясь на Б.Г. Ананьева и его книгу «Человек как предмет познания», А.В. Бодалев и Л.А. Рудкевич в работе «Как становятся великими или выдающимися», представляя понятие «внутренний мир человека» как бы суммативным аналогом подсознания, сознания, рефлексии, отмечают, что «характеристики внутреннего мира зависят и от того, проявляется ли интеллект преимущественно на репродуктивном уровне или главным образом продуктивно, творчески» [1, с.54].

Если сузить круг исследования и взять для эмпирического анализа обзор достигших акме исторически достоверных профессионалов экстракласса, мы обнаружим, что все без исключения выдающиеся личности, чей творческий путь вне зависимости от вида профессии оставил важнейший инновационный профессиональный след, деятельно занимались каким-либо искусством. Это и политики (саксофонист Клинтон), и полководцы (баянист Жуков), и спортсмены (гитарист Пеле), и инженеры (поэт Калашников), и ученые (дизайнер Менделеев). Практическое занятие искусством является необходимым фактором личности и в том случае, когда исторически значимая деятельность индивида имеет в том числе и негативные последствия, своего рода «антиакме» (художник Гитлер, поэт Сталин).

Данные, что кто-либо из исследователей-психологов к настоящему моменту анализировал феноменологию личности с позиций корреляции акме с деятельностью в искусстве, нам неизвестны. В течение многих лет автор занимался теоретическим аспектом и дидактической практикой этой проблемы, но отдельные статистические результаты есть. Так, все физики, открытия которых составляют контекст трёхтомного учебника физики под редакцией Г.С. Ландсберга, деятельно занимались искусством.

В данной работе рассматривается акме профессиональной деятельности, которое позволяет получать не просто максимально высокий результат решения задач специалистом, но получать принципиально новый, ранее не существовавший результат, результат креативный: получать новый продукт. И изложение проблематики работы, и все объяснения, доказательства используют аппарат системной теории мышления автора [2, с.85-113]. При этом аксиоматика самой системной теории мышления находится на стыке философии, психологии и общей теории систем.

Теоретические основания системной теории мышления включают в себя следующие положения.

«Единство и целостность мира означает изоморфность всех систем окружающей действительности».

«Любое действие, процесс, взаимодействие любых систем осуществляется по априорной закономерности, программе, алгоритму».

«Любая форма перцепции возможна в том и только в том случае, если система восприятия субъекта и воспринимаемый объект обладают априорными изоморфными структурами».

Аксиома получения результата: «Решение системы возможно в том, и только в том случае, если оно осуществляется в параметрах более мощной и разнообразной системы, в которой искомая является элементом или подсистемой».

Мышление, решая задачи, использует знаково-символический язык, на котором создается описание конкретной системы: биологические проблемы трактуются на языке химии (белки, аминокислоты, углеводы), химия работает на языке физики (молекулы, изотопы, валентность), системы физики решаются в более мощной и разнообразной системе математики, математика оперирует вербальными структурами.

Системы мышления (суждения, понятия, умозаключения) – вербальные структуры или операнды по Л.М. Веккеру [6] создаются также в более мощной, разнообразной, более абстрактной (имеющей меньше смысла с точки зрения бытийно-предметной сферы социума) системе. Более того, такая система должна быть изоморфна и всем уровням мышления, и каждой отдельной мысли.

Считая, что мир познаваем, мы должны постулировать большую мощность познающего субъекта по сравнению с объектом познания - со Вселенной. В соответствии с системной теорией мышления, во Вселенной ничего фундаментального, кроме отношений и взаимодействий, нет. Следовательно, речь идёт о сравнении мощности множества соотношений элементов системы познания и множества соотношений элементов Вселенной как системы. Отсюда все закономерности мышления как механизма познания создаются («решаются») в более сложной системе бесконечно большей мощности, в которой есть все мыслимые соотношения, в которой

все элементы, с одной стороны, предельно абстрактны и многозначно изоморфны любым элементам и отношениям Вселенной, а с другой стороны, конкретный абстрактный элемент этой системы может и должен обладать изоморфностью ко всем системам природы, и неживой, и живой, и мыслящей.

Такой системой, в которой создаются все закономерности мышления, а, следовательно, все программы и закономерности ноосферы, является искусство.

Системная теория мышления формулирует: «Искусство – единственный институт цивилизации, в котором создаются все программы, закономерности, матрицы, алгоритмы социума».

Отсюда вывод: «Главная функция искусства – конструктивная, функция создания программ, закономерностей, алгоритмов ноосферы». Конструкции, созданные в искусстве, подсознание декодирует в вербальные структуры решений, которые в процессе деятельности овещаются и воплощаются в реальные и виртуальные объекты окружающей действительности.

«Иерархия любой системы состоит из трёх видов подсистем (структур): 1) определяющих структур (они определяют целостность системы, замкнуты и неизменяемы), 2) вариативных (осуществляют взаимодействие с системами вышестоящего уровня, их изменение не затрагивает целостность системы) и случайных (вариативных к вариативным)».

Прилагая матрицу трех видов структур к рассмотрению любого объекта как системы, мы увидим, что определяющая структура, например, воды, состоит из подсистем двух атомов водорода и одного атома кислорода. Никакой «воды» в кислороде и водороде нет; вода как новая вышестоящая система – это свойство взаимодействия двух атомов водорода и одного – кислорода. Также и кислород – это определяющая структура, свойство взаимодействия восьми протонов, восьми нейтронов и восьми электронов. Вариативная структура – это электроны, их взаимодействие с электронами водорода и создает новую систему (не только воды, но, при другом соотношении атомов, и перекиси водорода). Случайная – это восемь нейтронов, их может быть и девять, и десять. Соответственно, нейтрон – это свойство взаимодействия трех гипотетических кварков, и так далее вниз по иерархии, до струн, вакуума.

Идем вверх, к вышестоящим системам, от белков и аминокислот до психики как целостной системы, определяющая структура которой – свойство взаимодействия нервных систем организма. Антиномия материального и идеального в системной теории мышления не работает: то, что на одном системном уровне является свойством, на другом становится субстанцией, субстратом. Отсюда один из основных выводов системной теории мышления: «Мышление как система принятия решений – свойство взаимоотношений психик».

Две концепции мышления Рубинштейна [3] – оперирование в готовом виде полученными обобщениями и процесс анализа, ведущий к новым обобщениям, обозначим как «репродуктивное мышление» и как мышление «продуктивное». Термин Дункера [7] «продуктивное мышление» переосмысливается только в плане альтернативы «репродуктивному», то есть основанному на готовых, заимствованных извне программах. Аспект продуктивного мышления означает только «принятие самостоятельных решений на основе собственной внутренней информации».

Продуктивное мышление – основное свойство креативной личности. А поскольку новая продукция рефлексирована сознанием личности в вербальной форме, это означает обязательное наличие в сознании субъекта систем искусства, в параметрах которых формулируются вербальные конструкции нового решения. Принцип изоморфности предполагает, что сознание должно иметь изоморфную рефлексивную систему искусств. Только тогда сознание получит декодированное решение в вербальном формате. Такое системное взаимодействие мышления с вербальными

структурами в принципе является вариантом межмодального переноса имплицитного научения [8].

Обобщая вышеизложенное, формулируем: «Креативность личности возможна в том и только в том случае, если мышление субъекта организовано по принципу оперирования элементами и системами искусства». Отсюда уровень и сложность задач, решаемых мышлением в любой знаково-символической системе, определяется сложностью воспринимаемых систем искусства как в онтогенезе, так и в филогенезе.

Таким образом, психология высших достижений личности (акме) в области социального развития индивида, чья профессиональная деятельность предусматривает обязанность принятия самостоятельных решений на основе внутренней информации, включает в себя положение о наличии в феноменологии акме обязательного и неустраняемого фактора – практической деятельности в каком-либо виде искусства. При этом наличие и действие самой конструктивной функции искусства с позиций философии – условие априорной закономерности процесса мышления; с позиций психологии – создание конструкции, матрицы, схемы любого понятия, суждения, умозаключения; с позиций информатики – кодирование полученной при перцепции информации для подсознания и декодирование при передачепринятых решений в рефлексию сознания.

Концепция достижения акме только в том случае, если психика личности обладает механизмом внутреннего оперирования системами и элементами искусства, однозначно относится к профессиональной деятельности. Необходимо в дальнейшем классифицировать и проанализировать как иные виды акме креативных личностей, так и результативность жизнедеятельности индивидов с преобладанием репродуктивного мышления (именно с преобладанием, начальная креативность – свойство любого интеллекта). Например, максимальная воля, мотивация, скорость реакции, высокая работоспособность дают возможность получения высокого результата по чужим командам, сторонним алгоритмам, репродуктивным программам. Но будет ли это акме?

Инновационная технология создания массовой креативности на основе изучения музыки апробирована в педагогической практике и подтверждена Постановлениями ПИ РАО и ИП РАН [2, с.35-57, с. 73]. Можно предположить, что принятие научным сообществом вышеизложенной концепции откроет перспективы дальнейших плановых лабораторных и статистических научных исследований. Разработка данной теории в качестве специальной (креативной) психологии личности будет способствовать социальному и профессиональному развитию личности и самоопределению молодежи. В свою очередь, результаты научных исследований, воспринятые на политическом уровне и взятые на вооружение в практику системы российского образования, повысят общенациональный уровень креативности, рационализируют государственную систему управления и принятия решений, существенно поднимут производительность труда во всех сферах жизнедеятельности России.

1. Бодалев А.А., Рудкевич Л. А. Как становятся великими или выдающимися? Интернет-ресурс PRESSI (HERSON).
2. Кушнир М.Б. Системная теория мышления. Издательские решения, 2017. -114 с.
3. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Из-во «Педагогика», 1973. – 423 с. (с.231).
4. Пономарев Я.А. Развитие типов психологического знания. С.445-457, «Современные исследования интеллекта и творчества»// под редакцией А.Л. Журавлева, Д.В. Ушакова, М.А. Холодной. М.: «Институт психологии РАН», 2015.-608 с.
5. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса//М.: «Медицина», 1968. - 546 с.
6. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов //М.: «Смысл» «Per Se», 2000.- 679 с.
7. Дункер К. Психология продуктивного мышления // Психология мышления. М.:1965. С. 33-131.
8. Справочник неявного обучения, с. 201-222. Таузенд-Оукс, Калифорния, США: «Сэйдж пабליкейшнз», XI. - 636 с.

Решикова Л.С.

Исследование признаков психологической безопасности образовательной среды школы и уровня школьной тревожности в рисунках детей младшего школьного возраста

*Кафедра психологии развития и образования, Институт психологии,
Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
(Россия, Санкт-Петербург)*

doi 10.18411/spc-12-01-2018-10

idspr 000001:spc-12-01-2018-10

Школа, как и другие образовательные организации, представляет собой социальный институт общества, обеспечивающий создание системы психологической безопасности. Однако школьная безопасность зачастую является мифической. Особую актуальность сегодня приобретает проблема защищенности от психологического насилия во взаимодействии участников образовательной среды школы. Это часто неучтенное, повседневное воздействие в большинстве случаев имеет серьезные последствия [2]. Психологическое благополучие школьника во многом определяется тем, насколько его учебная деятельность соответствует требованиям школы. Неблагополучие ребенка в школе проявляется, прежде всего, в высокой тревожности. Поэтому наряду с исследованием психологической безопасности часто измеряют уровень тревожности человека, способный также показать наличие внутреннего напряжения, а значит нарушения основной базовой потребности нашего организма в безопасности.

Дети раннего школьного возраста подвержены многим психологическим угрозам: ограничение самостоятельности, нарушение привычного ранее режима дня, игнорирование потребностей в сенсомоторной активности, игнорирование особенностей нервной системы и эмоциональных переживаний ребёнка [3]. Появление в жизни ребенка новых субъектов – воспитателей и педагогов, неадекватный эмоциональный контакт с которыми будет также является своего рода угрозой его психологической безопасности [1]. Учащиеся начальной школы выступают специфической группой детей, психологическая безопасность которой обусловлена рядом особенных факторов внешней среды и внутренних состояний психики ребенка. Однако проблема психологической безопасности образовательной среды среди младших школьников остается мало изученной. В работе мы ставим цель исследовать этот вопрос с помощью формализованных методик и с помощью полученных данных предпринимаем попытку выделить показатели для измерения психологической безопасности младшего школьника на основе интерпретации его рисунка. Ведь именно детский рисунок вполне способен отразить самые тонкие аспекты миропонимания и переживания ребенка.

Проективные тесты, особенно рисуночные их варианты, легко выполняются детьми и позволяют провести диагностику в игровой форме, что крайне важно для младшего школьного возраста, поскольку дети данного возраста не обладают высокой степенью усидчивости и концентрации внимания. В силу своего возраста испытуемые не всегда могут четко сформулировать и понять смысл задаваемых тестовых вопросов. Именно поэтому дополнение используемых стандартизированных методик проективными методиками (с рисуночным, схематичным и другим стимульным содержанием) позволяет получить более достоверные и «читаемые» результаты. Однако в современной психодиагностике ощущается дефицит методик измерения психологической безопасности образовательной среды начальной школы.

Нами была выдвинута гипотеза, что оценка психологической безопасности образовательной среды ребенком связана с его уровнем тревожности и может быть выражена в рисунке. Было проведено исследование образовательной среды младшей

школы, с целью измерения ее психологической безопасности, а также уровня тревожности обучающихся в ней детей. Для диагностики уровня тревожности младших школьников была использована методика Филлипса, направленная на изучение уровня школьной тревожности. Для измерения состояния психологической безопасности образовательной среды школы была применена методика «Психологическая безопасность образовательной среды» И.А. Басовой, специально адаптированная для категории младших школьников. Методика разделена на три части, фиксирующих показатели, по трем направлениям:

- отношение к образовательной среде школы (референтность образовательной среды);
- значимые характеристики образовательной среды школы и удовлетворенность ими;
- защищенность от различных форм психологического насилия во взаимодействии.

После заполнения указанных стандартизированных методик тем же испытуемым было предложено нарисовать на листе бумаги свою школу, друзей и учителя, а также подписать простым карандашом изображения.

Всего в исследовании приняли участие 379 детей из 16 школ Ленинградской области, 191 девочка и 188 мальчиков в возрасте 9-10 лет.

В результате полученных данных с использованием указанных методик были выделены 85 рисунков испытуемых с повышенным высоким уровнем тревожности, 6 рисунков детей с низкой степенью удовлетворенности, а также 78 рисунков ребят со средним и низким уровнем защиты от психологического насилия.

Выявлено, что из 70 младших школьников со средней степенью защиты от различных форм насилия во взаимодействии 29 являются тревожными. Из 8 ребят с низкой степенью защиты от различных форм насилия во взаимодействии 7 являются тревожными. Результат проведенного корреляционного анализа подтвердил существующую связь ($r=-0,44$) между показателями школьной тревожности и общим уровнем защиты от психологического насилия.

На втором этапе нашего исследования психологической безопасности образовательной среды школы проводилось тщательное изучение выделенных рисунков детей с школьной тревожностью, с низким уровнем защиты от психологического насилия, а также с низкой удовлетворенностью школьной средой, производился сравнительный анализ с рисунками испытуемых, не показавших каких-либо отклонений по стандартным методикам. По каждой из категорий были выделены признаки, указывающие на присутствие школьной тревожности, на низкую защиту от психологического насилия, а также на низкую удовлетворенностью школьной средой или же на отсутствие указанных отклонений. Проведена экспертная оценка выделенных признаков, с привлечением десяти специалистов.

Результатом проведенного согласования мнений экспертов стало выделение согласованных признаков по каждому из 4-х показателей (показано в %). Так признаком школьной тревожности в рисунке младшего школьника будет являться:

- очень мелкое изображение фигур относительно листа и других предметов (70%);
- отсутствие опоры под ногами фигур на листе (70%).

Признаком низкой защиты от различных форм психологического насилия будет являться:

- общее впечатление негармоничного и тяжелого рисунка (90%);
- слабое или наоборот очень сильное нажатие на карандаш (80%);
- наличие неуверенных прерывистых линий (70%).

Признаком низкой удовлетворенности школьной средой будет являться:

- расположение фигур в нижней части листа (80%);
- изображение себя снаружи школы (90%);
- отсутствие изображения предметов окружения в рисунке (элементы декора, природы) (80%).

Признаком низкого уровня школьной тревожности, высокого уровня защиты от различных форм насилия и уровня удовлетворенности школьной средой (то есть отсутствие отклонений) будет являться:

- изображение фигур с правильными пропорциями по отношению к листу и к другим объектам (70%);
- рисунок занимает весь лист (70%);
- изображенная школа имеет окна и двери (70%).

На основе полученных данных нашей задачей на третьем этапе исследования будет анализ всех 379 рисунков с целью фиксации наличия или отсутствия согласованных признаков по выделенным 4-м показателям. Что позволит провести математический анализ полученных данных с результатами стандартных тестов и поможет определить возможность создания проективной методики адекватной возрастной категории младших школьников, которая смогла бы дополнить и подтвердить результаты стандартизированных тестов, а также сделать процесс выполнения задания интересным и увлекательным. Создание подобной методики поможет своевременно и оперативно исследовать состояние психологической безопасности образовательной среды в учебных заведениях, для создания комфортных условий обучения и взаимодействия всех участников образовательной среды, обеспечивая тем самым психическое здоровье и повышая школьную успеваемость.

1. Афонькина Ю.А. Психологическая безопасность ребёнка раннего возраста. Современные технологии. Программа адаптации. Диагностические методики. Игровой материал / Ю.А. Афонькина. – Волгоград: Учитель, 2013. – 105 с.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография. – СПб.: Союз, 2012. – 271 с.
3. Цапко, О.В. Психологическая безопасность образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. – 2014. - №6. – С.106-108.

Сахарова К.С.

Кросс-культурный аспект специфики страхов и тревожности детей из семей мигрантов

*ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
(Россия, Пенза)*

doi 10.18411/spc-12-01-2018-11

idsp 000001:spc-12-01-2018-11

Кросс-культурная специфика среды адаптации мигрантов [2,3,4,8] не редко проявляется наличием факторов негативно влияющих на содержание процесса социально-психологической адаптации мигрантов к новым условиям жизнедеятельности. Дети из семей мигрантов испытав колоссальное эмоциональное потрясение, связанное с переездом в новое место жительства, сопряженное зачастую с травматическим опытом, оказываются в ситуации когда им приходится бороться с такими страхами, каких не испытывали их сверстники XX века. Изучением проявлений страхов у детей занимались

Н.Н. Авдеева, Ю.А. Кочетова, А.М. Прихожан, А. Токарев, А.С. Сержанова, А.К. Егенисова и др. Многочисленные эмпирические данные [1, 5, 6, 7] характеризуют негативную динамику, связанную с ростом количества детских страхов. Однако, работ

посвященных исследованию проблемы кросскультурного аспекта страхов детей из семей мигрантов, явно не достаточно.

Нами была сформулирована гипотеза о существовании различий в проявлении страхов в количественно-качественном измерении у детей из семей мигрантов.

Диагностика осуществлялась нами с помощью методики «Нарисуй свой страх» (автор А.И. Захаров); проективного теста «Несуществующее животное»; методики диагностики детских страхов «Закончи предложение» (автор О.В. Хухлаева). Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида № 52 г. Пенза. Всего в исследовании приняло участие 35 детей в возрасте от 4 до 7 лет, 15 из которых, дети из семей мигрантов (мигранты из Узбекистана и Таджикистана).

В ходе проведенной нами психологической диагностики испытуемых детей было установлено, что у детей из семей представителей принимающего сообщества (коренных местных жителей) доминируют страхи, связанные животными, насекомыми (45%), менее выражены страхи сказочных персонажей (25%) и наказания (14%). Наименьшее количество показателей было связано со страхами групп «стихия» (7%), «медицинская тематика» (6%) и «опасные предметы» (5%).

У детей из семей мигрантов, большой удельный вес имели страхи, связанные со сказочными персонажами (66%) и животными (47%) и «наказание» (18%). Гораздо меньшую выраженность имели страхи категорий «медицина» (4%) и «опасные предметы» (13%).

Анализ данных полученных в ходе диагностики тревожности свидетельствует о том, что у 25% детей из семей коренных местных жителей проявляется низкий уровень тревожности, средний уровень тревожности диагностирован у 35% детей и у 40% детей диагностирован высокий уровень тревожности. У 13,3% испытуемых детей из семей мигрантов диагностирован низкий уровень тревожности, средний уровень тревожности диагностирован у пяти детей 33,3% и у 53,3% детей из семей мигрантов выявлен высокий уровень тревожности. Фактически у каждого второго ребенка из семей мигрантов уровень тревожности превышает средний и, следовательно, ребенок нуждается в целенаправленной и планомерной психологической коррекции.

Данные нашего исследования свидетельствуют о том, что выдвинутая нами гипотеза полностью подтвердилась. И мы можем утверждать, что существуют различия в проявлении страхов в количественно-качественном измерении у детей из семей представителей принимающего сообщества (коренных местных жителей) и детей из семей мигрантов.

1. Авдеева Н.Н., Кочетова Ю.А. Влияние стиля детско-родительских отношений на возникновение страхов у детей. Психологическая наука и образование. 2008. №4. С.35-46.
2. Константинов В.В. Социально-психологическая адаптация личности в контексте связи социальной фрустрированности и персональной идентификации. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. №11 (19). С.45.
3. Константинов В.В. Адаптационный процесс у мигрантов и их психологические характеристики (на материалах Приволжского федерального округа). Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2012. №2 (20). С.114-122.
4. Константинов В.В. Зависимость успешности социально-психологической адаптации мигрантов к новым условиям жизнедеятельности от типа проживания / Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Самарский государственный педагогический университет. Самара, 2004. С. 314.
5. Прихожан А.М. Влияние электронной среды на развитие личности детей младшего школьного возраста // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2010. №1 (9). С.2.
6. Сержанова А.С., Егенисова А.К. Детские страхи и пути их преодоления. Современные наукоемкие технологии. 2013. №7. С. 155-157.
7. Токарев А. Принцип работы педагога-психолога с детскими страхами. Мир современной науки. 2013. №2 (17). С. 68-69.
8. Konstantinov, V. (2017). The Role of the Host Local Population in the Process of Migrants Adaptation. Social Sciences, 6 (3), 92. doi: 10.3390/socsci6030092

Степанова Т.В., Поздняков А.М., Балалаева И.Ю.

Исследование социально-психологических аспектов деятельности врачебного коллектива детского онкогематологического отделения

*Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко
(Россия, Воронеж)*

doi 10.18411/spc-12-01-2018-12

idsp 000001:spc-12-01-2018-12

Аннотация

В настоящее время проблемы организации, управления профессиональными коллективами, способность работать в команде становятся все более актуальными. Указанные обстоятельства имеют отношение к профессиональной деятельности врачей и оказывают влияние на результаты их работы. В связи с этим, проведены исследования психологических аспектов врачебных коллективов отделений онкогематологической медицинской помощи.

Ключевые слова: врачебная деятельность, коллектив, психологические параметры

Abstract

At the present time the problems of organization, management of professionals, ability to work in a team, are becoming of current interest. These circumstances are relevant to the professional activities of doctors and influence the result of their work. Therefore, the research of psychosocial aspects of medical teams of the oncohematological medical care was carried out.

Keywords: medical activity, team, psychological aspects,

В настоящее время из-за быстро меняющихся социально-экономических ситуаций, увеличения нервно-психических и информационных нагрузок, проблемы организации, управления профессиональными коллективами, способность работать в команде становятся все более актуальными. Указанные обстоятельства имеют отношение к профессиональной деятельности врачей и оказывают определенное влияние на результаты их работы [1,2]. Коллектив – это группа людей, связанных устойчивой, совместной и общественно полезной деятельностью, которая предполагает наличие единых целей, организации и управления. В связи с этим, исследование психологических и социальных параметров, врачебных коллективов отделений по оказанию неотложной высокотехнологичной, квалифицированной (реанимационной, онкогематологической) медицинской помощи приобретает особую актуальность.

Цель исследования. Оценка психологических параметров деятельности врачебного коллектива и готовности его к стабильной профессиональной деятельности.

Материал и методы

Исследованы психологические особенности врачебного коллектива детского онкогематологического отделения г. Воронежа в период с 1995 по 2014 гг. Обследовано 16 врачей: 8 женщин, 2 мужчин в возрасте от 30 до 50 лет (стаж совместной работы от 10 до 25 лет); 6 женщин в возрасте 26-28 лет со стажем работы 2-6 лет. Для анализа таких психологических параметров как сформированность врачебного коллектива использованы стандартные карты-схемы, а также тест «Групповые роли» для оценки управляемости и эффективности работы. Количественные показатели определяли суммой баллов по каждому параметру. Результаты опроса и анализа карты – схемы выражались в баллах. Количественные показатели определяли суммой баллов по каждому социально – психологическому параметру (максимум - 50 баллов, минимум - 10). При делении полученных данных на 5 результаты переводили в 10-балльную систему, а затем сравнивали с определенными критериями и оценивали степень

выраженности какого-либо параметра. Полученные данные оценивали по следующим критериям: 1-3 балла - низкая степень; 4-6 баллов - средняя степень; 7-8 - высокая степень выраженности; 9-10 баллов - очень высокая степень выраженности данного психологического параметра [1,3,4]

Результаты работы.

По стандартным картам - схемам изучены такие психологические параметры коллектива, как направленность деятельности; организационное единство; психологическое единство с помощью карты – схемы. Как показали наши исследования, в коллективе хорошо развиты все виды психологического единства: интеллектуального, эмоционального, волевого, таблица 1.

Таблица 1

Оценка психологически х параметров врачебного коллектив

	ПАРАМЕТРЫ n=16	Диапазон данных (баллы)	Среднее значение (баллы)	Оценка параметров
1	Направленность деятельности;	5,5 - 9,3	7,8	Высокая степень выраженности
2	Организационное единство;	5.0- 9.2	6,8	Средняя степень выраженности
3	Психологическое единство	6.0-10	8,6	Высокая степень выраженности

Тест “Групповые роли”

Для оценки управляемости и эффективности работы коллектива проведен тест «Групповые роли» с помощью опросника, имеющего определенные разделы [2].

В каждом разделе опросника испытуемый распределяет сумму в 10 баллов между утверждениями, которые, по его мнению, лучше всего характеризуют его поведение. Эти баллы можно распределить между несколькими утверждениями. В редких случаях все 10 баллов можно распределить между всеми утверждениями или отдать все 10 баллов какому-либо одному утверждению, баллы заносятся в прилагаемую таблицу и оцениваются по схеме:

- I роль - председатель;
- II роль - формироваель;
- III роль - генератор идей;
- IV роль -оценщик идей;
- V роль - организатор работы;
- VI роль - организатор группы;
- VII роль - исследователь ресурсов;
- VIII роль - завершитель

Таблица 2

Распределение ролей в коллективе

Роли/ Член коллектива	I / баллы	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
111	66	10	6	13**	7	8	11*	5
2	4	15*	8	9	7	11*	8	4
3	17*	8	6	0	0	24*	15*	5
4	7	9	1	5	20*	17*	2	1
5	5	9	7	10*	7	7	6	6
6	6	10*	6	7	1	7	12*	6
7	4	8	12*	7	3	4	10*	5
8	7	9	11*	8	4	3	4	9
9	6	10*	6	7	1	7	19	6
10	4	8	10*	7	3	4	10*	5

11	4	6	4	5	1	3	5	3
12	5	7	4	4	4	4	5	4
13	6	6	4	5	3	4	4	4
14	5	7	4	5	5	3	5	4

По результатам теста в таблице 2 выделены звездочками те столбцы-роли, где набраны наибольшие суммы баллов. Эти роли испытуемые чаще выполняют в коллективе.

Можно отметить, что в коллективе врачей два человека (№3 и №4) выполняют руководящие роли: председателя и организатора. Они выслушивают все возможные мнения и принимают решения; логичные, решительные. Эти люди фактически являются руководителями подразделений. [5,6]. Другие члены коллектива (№1 и №2) выполняют роли: интеллектуального, эрудированного, рассудительного оценщика идей и динамичного, решительного, напористого формирователя.

Два члена коллектива выполняют двойные роли генератора идей и исследователя ресурсов имеют длительный стаж работы. Роль генератора идей и завершителя выполняет персонаж №8 – это обязательный, ответственный человек, побуждающий группу делать все вовремя и до конца [7,8].

В отделении сформирован особый социально-психологический тип взаимоотношений, возникающий на основе осознания людьми своей принадлежности к одному коллективу. В таких коллективах нормой становится взаимопомощь и сотрудничество, коллективная ответственность.

Значительное влияние на социально – психологический климат оказывают профессиональная и психологическая совместимость членов коллектива. Совместимость работников проявляется в их способности согласовывать свои действия в различных видах деятельности. Психологическая совместимость - это наиболее благоприятное сочетание свойств членов группы, обеспечивающее успех общего дела и личное удовлетворение от работы. Для достижения совместимости необходимо, чтобы сотрудники по одним важным характеристикам были сходны между собой, а по другим - дополняли друг друга. Чем более сплоченным является коллектив, тем быстрее и результативнее им будут решаться любые задачи. Коллеги давно знакомы друг с другом, имеют длительный стаж совместной работы, в своей профессиональной деятельности ежедневно стоят между жизнью и смертью, оказывая помощь детям с онкологическими заболеваниями, между ними существуют доверие, взаимопонимание и поддержка[9,10]. Поэтому существует такое единство в принятии решения и выборе стратегии ведения пациентов. [11,12]. Полученные данные подтверждают гипотезу о достижении более высокого статуса профессиональной идентичности и большей четкости действий и принятия решения с увеличением длительности профессионального стажа[8].

Все это помогает врачам проявить творческие способности, научить молодых сотрудников распределять обязанности и работать в команде. Изучение и воздействие на социально-психологический климат - один из факторов оптимального управления коллективом. Оно должно быть профессионально грамотно проведено, требует знаний и умений от руководителя [9,10].

В зависимости от характера социально - психологического климата его воздействие на врачей будет различным. Оно может стимулировать к совершенствованию своих навыков, знаний, вселять бодрость и уверенность, оптимизм или, наоборот, действовать угнетающе, снижать энергию, приводить к профессиональному “выгоранию” и нравственным потерям[16].

Благоприятный климат выражается в доверии, делегировании власти подчиненным, демократическом стиле руководства, высокой требовательности и ответственности каждого, высокой степени эмоционального единения, сплоченности, отсутствии конфликтов, готовности к выполнению задач [17].

Следует отметить, что профессионально-квалификационные характеристики включающие высшее медицинское образование, профессиональную подготовку, уровень квалификации врачей, оказывают значительное влияние на эффективность

работы и морально-психологический климат в отделении. Учитывая благоприятную психологическую атмосферу в отделении, возможно включение в коллектив и обучение молодых специалистов, формирование их как надежных, ответственных членов профессионально-ориентированной команды, обучение и подготовку лидеров. Социально-психологический климат проявляется как, в стремлении к высокой эффективности профессиональной деятельности врачей, так и удовлетворенности результатом работы, что особенно важно в педиатрической онкологической практике.

Оценивая высокие уровни таких параметров, как направленность деятельности, организационное и психологическое единство, можно прогнозировать возможные пути развития коллектива: расширение совместных деятельности: учебной, трудовой; междисциплинарное взаимодействие с другими коллективами специалистов, совершенствование профессиональной деятельности, внедрение современных высоких технологий в лечении онкологических заболеваний у детей [18].

Заключение. По данным исследования врачи детского онкогематологического отделения представляет собой сформированный, социально - зрелый коллектив с единой стратегией, отличающийся высоким уровнем направленности деятельности, психологического единства и организованности. В отделении целесообразно распределены все роли, которые выполняются членами коллектива и взаимно дополняют друг друга. Выявленное соотношение ролей в коллективе способствует эффективной профессиональной деятельности.

1. Галкина Т.П. Социология управления: от группы к команде: Учеб. пособие. — М.: Финансы статистика, 2001. — 224 с. (с. 182-187)
2. Самыгин С.И. Психология управления / С.И. Самыгин., Столяренко. -- Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. - 298 с.
3. Баданина Л.П. Психология познавательных процессов : учебное пособие / Л.П. Баданина. – М.: Флинта: МПСИ, 2008. – 240 с.
4. Рябова Т.В., Шевцов М.Н. Методика диагностики особенностей системного принятия решения [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 4(12). URL: <http://psystudy.ru>
5. Панкова Т.А. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности руководителя [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 2(10)
6. Рак Н. Г. Методика комплексной оценки кадров управления. // Управление персоналом. 2011, №10, С. 14-17.
7. Степанова Т. В. Психологические аспекты деятельности коллектива врачей онкогематологического отделения. Материалы VI Межрегиональном совещании НОДГО 4-7 июня 2015 года, Москва // Российский журнал детской гематологии и онкологии. - 2015.-№2.-С.92-93
8. Степанова Т.В., Поздняков А.М. Психологическое единство – залог эффективной работы врачебного коллектива. Актуальные проблемы педиатрии: Сб. материалов 19 конгресса педиатров России с международным участием. - Москва. - 2016.-С.284
9. Климов А.А. Взаимосвязь целостности группы и эффективности групповой деятельности // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 31. С.8
10. Дружилов С.А. Концептуальная модель профессиональной деятельности как психологическая детерминанта профессионализма // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 29. С. 4.
11. Croscery P. Achieving quality in clinical decisionmaking: Cognitive strategies and detection bias // Academic Emergency Medicine. 2002. N 9. P. 1184–1204
12. Crawford M.T., Salaman L. Entitativity, identity, and the fulfilment of psychological needs. Journal of Experimental Social Psychology, 2012, 48(3), 726–730
13. Реньш М.А., Лесик А.В. Профессиональный стаж как фактор становления профессиональной идентичности [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 3(17).
14. Немов Р.С. Психология : В 2 кн. - М., 2005. - Кн. 2: Психология образования. - 496 с.
15. Платонов, К.К. - Введение в психологию / К. К. Платонов. - М: Академия, 2005. - 549 с.
16. Stepanova T.V., Trubnikova G.V., Balalaeva I.U., Yudina N.B. Evaluation of burnout syndrome in pediatric hematologists-oncologists. The Russian Journal of Pediatric Hematology and Oncology. - May -2016. Abstract Book. 10th SIOP Asia Congress, May 25-28, 2016, Moscow, Russia. - P. 107
17. Денискин Ж., Филиппова А. Создание оптимального социально-психологического климата в компании // Кадры. 2010. № 11. С. 17
18. Шукова Г.В. Особенности социально-психологического пространства молодых специалистов – практических психологов. [Электронный ресурс] // Психологические исследования, 2014, 7(33).

Черномурова П.А., Попенко Н.В., Хиновкер В.В.
Алекситимия пациентов с хронической болью в спине

*ГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого»*

*Министерства здравоохранения Российской Федерации
(Россия, Красноярск)*

doi 10.18411/spc-12-01-2018-13

idspr 000001:spc-12-01-2018-13

Хроническая боль в спине является широко распространенной проблемой. Приблизительно один из четырех или пяти взрослых людей испытывает хроническую боль [1]. Изучение эпидемиологии боли в популяции разных стран показывает, что от 13,8 до 40-56,7% людей страдает хронической болью в спине [2]. Актуальность данного вопроса для современного общества подчеркивается также распространенностью хронического болевого синдрома среди лиц трудоспособного возраста и негативным влиянием этого факта на экономику.

Международная ассоциация по изучению боли (IASP) определяет хроническую боль как «боль, продолжающуюся сверх нормального периода заживления», который обычно составляет 3 месяца [1]. Это определение широко используется в исследованиях и клинической практике, но также считается слишком узким, поскольку не включает в себя функциональные и психобиологические факторы. Знания нейробиологов о причастности центральной нервной системы в формировании хронической боли сместили фокус от болезненной области тела к головному мозгу. Исследования показали, что на индивидуальный опыт восприятия боли могут влиять такие факторы как: продолжительность боли, стресс, эмоции и когниции. Таким образом, биопсихосоциальная модель становится наиболее полным подходом к изучению и пониманию хронической боли. Отмечается тесное взаимодействие биологических, психологических и социальных факторов в клинических проявлениях боли [3].

Хроническая боль нарушает систему регуляции болевой чувствительности, способна вызвать психологические расстройства и привести к дезадаптивному болевому поведению, сохраняющемуся даже после устранения причины, которая запустила механизм боли [4].

Среди психологических расстройств алекситимия, представляющая собой функциональную особенность нервной системы индивида, может способствовать появлению и усилению болевой симптоматики [3]. Алекситимия в различных ее проявлениях встречается у 5—25 % условно здоровых людей, а у пациентов с хронической болью она появляется в 47%. Алекситимия чаще выявляется у мужчин с низким социальным статусом и уровнем доходов, невысоким уровнем образования [5,6].

Алекситимия характеризуется дефицитом когнитивных процессов и эмоциональной регуляции. В основном у пациентов с алекситимией отмечают затруднения в определении и описании эмоций собственных и чужих; трудности в различении эмоций и телесных ощущений; снижение способности к символизации, о чем свидетельствует снижение воображения и внешнеориентированный когнитивный стиль. В частности, неспособность адекватно отделить физические ощущения и соматические проявления эмоций, может вызывать неправильную интерпретацию эмоционального возбуждения, как признака заболевания [3].

Люди с алекситимией не имеют явной психической патологии, однако под воздействием стрессовых факторов они более склонны к развитию алкогольной и лекарственной зависимости, нарушениям пищевого поведения и развитию тревожно-депрессивных расстройств. Установлена положительная связь между уровнем

алексетимии, тревоги и депрессии [7]. Причем отмечается более сильное взаимовлияние алексетимии и расстройств настроения, чем алексетимии и интенсивности боли [8]. Исследования подтверждают возможность психотерапевтической коррекции алексетимии, так как уровень депрессии и тревоги уменьшается по мере выздоровления пациента. На фоне психотерапии выраженность алексетимии значительно уменьшается одновременно с уровнем тревоги, что позволяет предположить о вторичной природе алексетимии у пациентов с тревожными расстройствами [7].

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей алексетимии у пациентов с хронической болью в спине.

Нами была обследована группа из 30 пациентов с хроническими болями в спине (25 женщин, 5 мужчин), которые находились на амбулаторном лечении в центре лечения боли ФГБУ ФСНКЦ ФМБА России. Средний возраст пациентов составил 54 года 7 месяцев. Критериями отбора для включения пациентов в группу исследования служили: наличие добровольного информированного согласия на участие в психологическом исследовании, хронические боли в спине, длящиеся более трех месяцев и наличие остеохондроза, протрузий, грыж позвоночника объективизированными МРТ исследованием. Критерием исключения из группы исследования являлся прием антидепрессантов.

Интенсивность субъективных болевых ощущений оценивалась с помощью Цифровой рейтинговой шкалы. Для исследования алексетимии использовалась 26-пунктовая Торонтская алексетимическая шкала (TAS-26). Наличие депрессии выявляли с помощью Шкалы депрессии Бека. Уровень тревожности измерялся с помощью Шкалы реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Спилберга, в модификации Ю. Л. Ханина.

Результаты исследования подвергались статистической обработке с помощью коэффициента корреляции рангов Спирмена.

Результаты оценки интенсивности субъективных ощущений боли на момент исследования с помощью Цифровой рейтинговой шкалы свидетельствуют, что в среднем пациенты отмечали ее интенсивность на 5,3 баллов.

Наличие алексетимии обнаружено у 17% (5 из 30) пациентов, высокий риск развития алексетимии отмечался у 50% (15 из 30) пациентов. Отсутствие алексетимических характеристик в структуре личности наблюдалось у 33% (10 из 30) обследованных больных, что говорит о высоком риске влияния алексетимии (67%) на состояние пациентов с хронической болью в спине.

Результаты исследования по Шкале депрессии Бека свидетельствуют о наличии депрессии у 53% (16 из 30) пациентов с хронической болью в спине. Легкая депрессия отмечается у 17% (5 из 30) пациентов, умеренная степень депрессии у 13% (4 из 30), выраженная депрессия средней степени тяжести была выявлена у 17% (5 из 30), выраженная тяжелая депрессия у 7% (2 из 30) больных.

При исследовании уровня тревожности отклонения от нормальных показателей отмечались у 83% (25 из 30) пациентов. Высокий показатель личностной тревожности был выявлен у 63% (19 из 30) больных, а низкий уровень у 7% (2 из 30). Высокие показатели реактивной (ситуативной) тревожности были у 20% (6 из 30) пациентов, низкий уровень реактивной тревожности установлен у 37% (11 из 30).

При анализе уровней тревожности важно учитывать и брать во внимание не только высокие показатели тревожности, так как низкие отклонения от умеренного уровня тревожности могут означать сниженный уровень мотивации больного к выздоровлению и желание скрыть от специалиста повышенную тревогу.

Данные корреляционного анализа свидетельствуют о прямых взаимосвязях между алексетимией, тревожностью и депрессией. Отмечается положительная корреляция наличия алексетимии со шкалами общей депрессии ($r=0,638$ при $p \leq 0,05$),

когнитивно-аффективных проявлений ($r=0,586$ при $p \leq 0,05$), соматической депрессии ($r=0,554$ при $p \leq 0,05$). Алекситимия коррелирует положительно с уровнем личностной тревожности ($r=0,431$ при $p \leq 0,05$) и уровнем реактивной тревожности ($r=0,332$ при $p \leq 0,05$). Личностная тревожность положительно коррелирует со шкалами общей депрессии ($r=0,441$ при $p \leq 0,05$) и когнитивно-аффективных проявлений ($r=0,596$ при $p \leq 0,05$). Реактивная тревожность положительно коррелирует со шкалами общей депрессии ($r=0,445$ при $p \leq 0,05$). когнитивно-аффективных проявлений ($r=0,43$ при $p \leq 0,05$) и соматической депрессии ($r=0,401$ при $p \leq 0,05$). Статистически значимых связей между возрастом больных, продолжительностью болезни, интенсивность боли в момент исследования и психологическими особенностями не выявлено.

В данном исследовании алекситимические характеристики в структуре личности пациентов с хронической болью в спине отмечались в 67%. Алекситимия нарушает процессы регуляции и обработки в эмоциональной сфере. Это может привести к ошибочной интерпретации пациентами эмоционального возбуждения и принятию его за признаки болезни. Также результаты данного исследования подтверждают наличие прямой взаимосвязи между алекситимией и тревожно-депрессивными расстройствами пациентов с хронической болью в спине.

Алекситимия, отклонения от умеренного уровня тревожности и наличие депрессии не зависели от возраста пациентов, продолжительности боли и ее интенсивности в момент исследования.

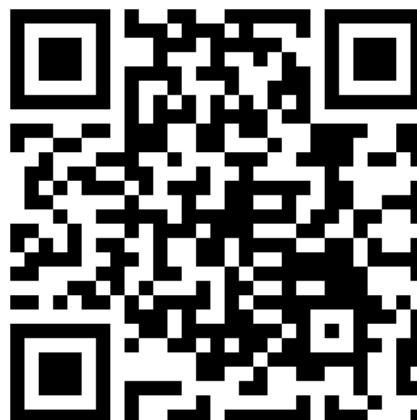
1. Колвин Лесли А., Фэллон Мари. Основы медицины боли. М.: ГЭОТАР-Медиа; 2015. 128с.
2. Рачин АП. Хроническая боль в спине (подходы к диагностике и терапии). Поликлиника. 2014;(5):45-42.
3. Di Tella M, Castelli L, Alexithymia in Chronic Pain Disorders. Current Rheumatology Reports. 2016;18(7):41:1-9. DOI: 10.1007/s11926-016-0592-x
4. Кукушкин МЛ. Этиопатогенетические принципы лечения хронической боли. Русский медицинский журнал. 2007;15(10):827.
5. Искусных АЮ. Алекситимия. причины и риски возникновения расстройства. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии»: сборник статей по материалам LIII международной научно-практической конференции. 2015;(6):59-68.
6. Kennedy M, Franklin J. Skill based treatment: An exploratory case series. Behavior Change. 2002;19(3):158-171.
7. Петрова НН, Леонидова НН. Алекситимия у больных с хронической недостаточностью мозгового кровообращения. Вестник Санкт-Петербургского университета. 2008;(3):32-43.
8. Makino S, Jensen MP, Arimura T, Obata T, Anno K, Iwaki R, Kubo C, Sudo N, Hosoi M. Alexithymia and Chronic Pain The Role of Negative Affectivity. The Clinical journal of pain. 2012;29(4):354-361 DOI: 10.1097/AJP.0b013e3182579c63



Научное издание

«Научные тенденции: Педагогика и психология»

Сборник научных трудов, по материалам
XIII международной научно-практической конференции
12 января 2018 г.



SPLN 001-000001-0237-PP

Подписано в печать 20.01.2018. Тираж 400 экз.
Формат.60x841/16. Объем уч.-изд. л.2,53
Бумага офсетная. Печать оперативная.
Отпечатано в типографии НИЦ «Л-Журнал»
Главный редактор: Иванов Владислав Вячеславович