

ОБ ЭТОМ НОМЕРЕ ЖУРНАЛА (ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ВЫПУСКАЮЩИХ РЕДАКТОРОВ)

Уважаемые читатели! Редакция научного журнала «**Наука. Мысль**: электронный периодический журнал» представляет вашему вниманию очередной, одиннадцатый номер издания за 2014 год. Он представлен двумя направлениями публикаций: «Психологические науки» и «Педагогические науки».

Этот номер открывает статья Н.С. Завоеванной, дебютировавшей недавно в нашем журнале [1].

На наш взгляд, будут интересны и материалы на психологическую тематику А.В. Мантиковой, представившей одну самостоятельную статью и одну в соавторстве с Ю.В. Тен, практическим психологом из Красноярска.

Надеемся, что и автор, аспирантка Д.М. Кислинская из Украины, представившая статью по юридической психологии, будет также радушно встречена нашими читателями. По юридической психологии мы уже представляли несколько статей в № 7 нашего журнала. Мы еще больше укрепились в своем желании сделать в ближайшее время специальный номер, посвященный обсуждению только этой интересной тематики.

Материал, представленный Л.Ф. Чупровым, познакомит читателя с психодиагностической методикой, вариантом для исследования детей-дошкольников.

Тему дошкольного детства продолжит следующий материал. Он завершает номер. Это статья известного болгарского педагога, члена нашей редакционной коллегии, Е.К. Янакиевой (Благоевград, Болгария). Публикация выполнена редакцией журнала с разрешения автора. Редакция произвела некоторую корректорскую правку текста.

Таким образом, этот номер подготовлен интернациональным коллективом авторов из Болгарии, России и Украины.

Приятного чтения.

Библиография

1. *Завоеванная Н. С.* Указатель «Методика-автор»: Комплекс ПД-триада (Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Чупров., М.С. Певзнер, 1990) // *Наука. Мысль*. 2014. № 7. С. 52-57.

Выпускающие редакторы:

Ольга Юрьевна **Гребешкова**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии МПСИ, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан)

Андрей Сергеевич **Щукин**, член редакционной коллегии ЭНЖ «Наука.

Мысль», ответственный секретарь научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», Городская страховая медицинская компания, информационно-аналитический отдел (Санкт-Петербург)

— ● —

© О. Ю. Гребешкова, 2014.

© А. С. Шукин, 2014.

© «Наука. Мысль», 2014.

— ● —

УДК 159.9

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ: КРАТКАЯ ИСТОРИЯ, ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ¹

Н. С. Завоеванная. Российский государственный профессионально-педагогический университет; Экспертное сообщество профессиональных психологов ([ЭСПП](mailto:espp@mail.ru)) (Екатеринбург, Россия), e-mail: natasha_z_ya@mail.ru

Резюме: в материале рассматриваются основные периоды изучения профготовности, а также основные подходы к ее пониманию в отечественной психологии труда.

Ключевые слова: профессиональная готовность, история вопроса, основные понятия.

Professional readiness: a brief history, basic concepts and approaches to the study

Abstract: this paper discusses the basic periods of study propgo-davnosti, as well as the main approaches to understand the national psychology of labor.

Keywords: professional readiness, background, basic concepts.

Интерес к проблеме профессиональной готовности молодых людей возник у ученых еще в период конца XIX в. – начала XX в. Его появление в России стимулировало развитие капитализма, крупного машинного производства и связанное с ним появление многих новых профессий, появление в 70-80-е г. XIX в. широкой сети профессиональных школ, осознание важности приобретения профессиональной квалификации, как необходимого условия обеспеченного будущего. При этом помощь в выборе профессии осуществлялась в двух направлениях: помощь в трудоустройстве и помощь в выборе профессионального учебного заведения.

Как отмечают Е.А. Климов и О.Г. Носкова [7] первые «Городские посреднические бюро», в которых можно было получить бесплатное указание работы, возникли в России в конце XIX в. (в Москве в 1897 г.). Что же касается проблемы выбора профессии, то в практической жизни сложилось несколько направлений, отмеченных исследователями, решения этой проблемы молодежью:

- 1) выбор профессии соответственно семейной традиции;
- 2) выбор профессии по случаю, наугад;
- 3) выбор профессии по призванию;
- 4) выбор профессии по расчету [7].

¹ Статью рекомендовал А.С. Шукин, выпускающий редактор номера. Рецензент к.псих.н. Л.Ф. Чупров (Черногорск, Россия).

При этом, как пишут Е.А. Климов и О.Г. Носкова, отмечалась необходимость при выборе вида профессиональной деятельности учитывать следующий ряд объективных и субъективных факторов:

- а) потребностей рынка труда;
- б) условий избираемой деятельности, сознательного учета ее трудностей;
- в) требований профессии и своих возможностей по их удовлетворению, а также оценки предполагаемых форм вознаграждения усилий в труде;
- г) оценки своих материальных и физических ресурсов при выборе профессиональной школы [7]

Если же говорить о первых эмпирических исследованиях готовности к профессиональной деятельности, проводимых в России, то одним из первых исследований был анкетный опрос, проведенный А.В. Матрюковым в 1905 г., отмечают Е.А. Климов и О.Г. Носкова [7]. Это исследование проводилось с целью выяснить, насколько осознанно московские студенты выбрали для себя профессию, насколько активной является их жизненная позиция. Результаты опроса выявили, что большая часть всех ответивших учащихся (500 ответов из 10 тысяч разосланных анкет) или вообще не задумывались над вопросом выбора профессии, либо относятся к нему равнодушно, так как убеждены, что от их личной активности мало, что зависит в профессиональной деятельности. Все, по их мнению, определяется внешними обстоятельствами. Особенно пассивными оказались девушки, жизненные планы которых целиком связывались с замужеством.

В западной психологии первым разработчиком проблемы профессионального выбора и профессиональной готовности, указывает А.П. Чернявская [13], можно считать Ф. Парсонса, который рассматривал проблему профессионального выбора с позиции теории черт и факторов. Он в 1909 г. сформулировал следующие положения психологической теории профессионального выбора:

- каждый человек по своим индивидуальным качествам, прежде всего по профессионально значимым способностям, наиболее оптимально подходит к единственной профессии;

- профессиональная успешность и удовлетворенность профессией обусловлены степенью соответствия индивидуальных качеств и требований профессии;

профессиональный выбор является, в сущности, сознательным и рациональным процессом, в котором или сам индивид, или профконсультант определяет индивидуальную диспозицию психологических или физиологических качеств и соотносит ее с уже имеющимися диспозициями требований различных профессий [13].

Таким образом, основные идеи профориентационной работы были сформулированы еще в начале XX в. Позднее, в 50-е гг. XX в., начал разрабатываться подход с позиции теории развития. Одним из самых ярких представителей данного подхода является Д. Сьюпер, как отмечает А.П. Чернявская [13]. В 1952 г. в рамках своей теории развития он объединил точки зрения целого ряда теорий, как психологических, так и непсихологических, выдвинув следующие положения:

- люди характеризуются своими способностями, интересами, свойствами личности;

- на этой основе каждый человек подходит нескольким профессиям, а одна профессия – ряду индивидов;
- в зависимости от времени и опыта человека меняются как объективные, так и субъективные условия профессионального развития, что обуславливает профессиональный множественный выбор;
- профессиональное развитие имеет ряд последовательных стадий;
- особенности этого развития определяются социально-экономическим уровнем родителей, свойствами индивида, его профессиональными возможностями и т. д.;
- на разных стадиях развитием можно управлять, способствуя формированию у индивида интересов и способностей и поддерживая его в стремлении «попробовать» реальной жизни и в развитии его Я-концепции;
- профессиональное развитие, в сущности, состоит в развитии и реализации Я-концепции;
- взаимодействие Я-концепции и реальности происходит при проигрывании и исполнении профессиональных ролей, например, в фантазии, в беседе с профконсультантом или в реальной жизни;
- удовлетворенность работой зависит от того, в какой мере индивид находит возможности для реализации своих способностей, интересов, свойств личности в профессиональных ситуациях, что в значительной степени определяется возможностью играть ту роль, которая казалась подходящей на стадиях профессионального развития, названных Д. Сьюпером стадиями пробуждения и исследования [13].

С тех пор исследовательский интерес к профессиональной готовности не угас и проведено целый ряд исследований. Примером может служить исследование Л.Ю. Субботиной. В своей статье, опубликованной в 2011 году, она пишет: «...целостная структура профессиональной готовности специфична для каждого курса ... Конец третьего – начало четвертого курса – критическая точка изменения профессиональной готовности студентов к деятельности. У многих испытуемых (особенно на первых курсах) обнаружена низкая профессиональная готовность к будущей деятельности» [11, с. 298].

Однако, не смотря на долгую историю изучения готовности к профессиональной деятельности, четкое определение понятия «*профессиональная готовность*» в психолого-педагогической литературе встречается редко. Чаще можно встретить понятие «*профессиональная пригодность*» или «*профессиональное соответствие*». Хотя профессиональная пригодность и профессиональная готовность – это понятия близкие и иногда отождествляемые, но все-таки разные. Рассмотрим точки зрения различных авторов на эти понятия.

Чаще всего профессиональная пригодность определяется как «совокупность психологических и психофизиологических особенностей человека, необходимых и достаточных для достижения им при наличии специальных знаний умений и навыков эффективности в трудовой деятельности» [10, с. 88]. Существует и другое мне-

ние, согласно которому профессиональная пригодность есть «уровень соответствия физических качеств и психофизиологических особенностей человека профессиональным требованиям» [3, с. 175]. Эту же точку зрения на содержание профессиональной пригодности поддерживают Е.А. Климов [6], О.Г. Носкова [9], В.А. Толочек [12] и др.

В более широком смысле понимает профессиональную пригодность В.А. Бодров. По его мнению, это понятие «отражает как различные индивидуальные особенности человека, необходимые для успешного выполнения трудовой (учебной) деятельности, его пригодности для конкретной деятельности, так и характеристики объекта труда (содержания, средств, условий, организации деятельности) с точки зрения их соответствия возможностям человека, то есть пригодности объекта труда для человека» [2, с. 11].

Отметим, что профессиональная пригодность всегда определяется соотношением требований профессии и индивидуальных особенностей человека; При этом соотношение должно ориентироваться на конкретного человека, вид деятельности, этап профессионализации.

Анализируя приведенные выше понятия профессиональной пригодности можно сделать вывод о том, что эта характеристика личности как субъекта деятельности отражает:

- вид профессиональной деятельности наиболее соответствующий профессиональной направленности личности (ее профессиональным мотивам, склонностям, интересам, способностям и т.д.);
- наличный уровень взаимного соответствия требований профессии и индивидуальных особенностей человека;
- оценку степени удовлетворенности личности своей профессиональной деятельностью и ее результатами;
- оценку эффективности, результативности и безопасности профессиональной деятельности личности;
- возможность удовлетворения личностью потребности самоактуализации в профессиональной сфере.

На содержание понятия «*профессиональная готовность*» в психолого-педагогической литературе есть несколько точек зрения. Рассмотрим их более подробно.

Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова и О.Н. Садовникова понимают готовность как «активно-действенное состояние личности, отражающее содержание стоящей перед ней задачи и условия предстоящего ее решения и выступающее условием успешного выполнения любой деятельности» [3, с. 122]. Согласно этой точке зрения готовность к любой деятельности, в том числе и к профессиональной, в процессе формирования проходит ряд этапов.

Первый этап. На этом этапе происходит постановка цели на основе потребностей и мотивов (или осознания человеком поставленной перед ним задачи).
Второй этап. Здесь происходит формирование плана ориентировочных действий

в соответствии с целью деятельности. *Третий этап.* На этом этапе происходит собственно реализация сформировавшейся готовности в предметных действиях, личность применяет определенные средства и способы деятельности, контролирует процесс выполнения работы, сравнивая промежуточные результаты с намеченной целью, корректирует свою деятельность, если это необходимо.

Схожий взгляд на сущность профессиональной готовности имеет Е.П. Ильин [4], В.А. Алаторцев, Н.Д. Левитов [1] и др. Они рассматривают профготовность с функциональной точки зрения и понимают ее как активизацию всех психических функций и уровень работоспособности перед началом деятельности

Иную точку зрения на содержание понятия «профессиональная готовность» имеет В.Д. Шадриков [14]. Он понимает под профессиональной готовностью степень развития общих и специальных способностей в процессе обучения.

А.П. Чернявская [13] придерживается точки зрения, согласно которой профессиональная готовность приравнивается к профессиональной зрелости личности. Одним из первых, кто исследовал профессиональную зрелость, был Д. Сьюпер. Первоначально он раскрывал профессиональную зрелость «через соответствие профессионального развития индивида и круга, решаемых им проблем тому уровню и кругу, которых обычно достигают люди его возраста» [13, с. 11]. Позже он определил следующие характеристики профессиональной деятельности:

- заинтересованность в том, чтобы совершить выбор профессии, используя при этом все ресурсы и имеющуюся информацию;

- стремление к получению новой информации и планированию предпочитаемого места работы. При этом информация и планирование «примериваются» человеком к самому себе;

- однородность профессиональных предпочтений в течение длительного времени в одной профессиональной области;

- «кристаллизация черт»: зрелость интересов, независимость от других людей и обстоятельств при выборе профессии и продвижении по ней, реализм профессиональных позиций, соответствие ценностей выбираемой работы интересам человека;

- соответствие предпочтений и способностей, интересов и активности субъекта [13].

Из вышесказанного видно, что в современной психолого-педагогической литературе приведено множество разнообразных мнений о сущности профессиональной готовности. Как указывает С.С. Ильин, Ю.П. Поваренков, обобщая различные контексты использования понятия «*готовность к профессиональной деятельности*» в психолого-педагогической литературе, определяет ее как «сложное, целостное личностное образование, в состав которого включаются: морально-волевые качества личности, социально-значимые мотивы, практические умения и навыки, знания о профессии, общетрудовые навыки и умения, <...> психологические функции и способности, необходимые для трудовой деятельности» [5, с. 11].

Проводя анализ предложенных выше определений понятия профессиональная готовность, можно сделать вывод о том, что профессиональная готовность как интегративная характеристика личности и субъекта деятельности отражает:

1. активно-действенную позицию личности по отношению к будущей деятельности;
2. динамическую систему когнитивных характеристик и особенностей личности, психофизиологических, психологических характеристик и индивидуально-психологических особенностей личности, выступающей как фактор успешности профессиональной деятельности;
3. зрелость потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой и когнитивной сфер личности.

Итак, мы рассмотрели несколько точек зрения на сущность профессиональной готовности личности к деятельности. Обобщая взгляды различных авторов на профготовность, можем сказать следующее. Профессиональная готовность в отечественной психологии рассматривается в рамках двух основных подходов *субъектно-деятельностном* и *личностно-ориентированном* (смотри рисунок 1).



Рисунок 1. Основные подходы к изучению профессиональной готовности

В основе субъектно-деятельностного подхода лежат идеи А.Н. Леонтьева о неразрывной связи личности и деятельности: «в основании личности лежат отношения соподчиненности человеческих деятельностей, порождаемые ходом их развития <...> мы называем деятельностью процесс, побуждаемый и направляемый мотивом – тем, в чем опредмечена та или иная потребность. Иначе говоря, за соотношением деятельностей открывается соотношение мотивов» [8, с. 126]. Другими словами, нет деятельности – нет личности, и наоборот, а значит, нет и профессиональной готовности. Поэтому с точки зрения данного подхода профессиональную готовность следует рассматривать только в связи с другими личностными характеристиками. При этом сама профессиональная готовность должна отражать специфику конкретной деятельности, для которой она предназначена.

В основе личностно-ориентированного подхода лежит идея о центральном значении личности, всех ее сторон. Формирование профессиональной готовности с этой точки зрения должно происходить с целью наиболее быстрой адаптации и овладения всеми сторонами деятельности. Поэтому профессиональная готовность определяется как многоуровневый комплекс индивидуально-психологических особенностей, характеристик и качеств личности, необходимых для успешного овладения деятельностью.

Все вышесказанное подталкивает к следующему выводу. Общая профессиональная готовность личности отличается от профессиональной пригодности на субъективном уровне и представляет собой сложное, целостное личностное образование, в состав которого включаются: морально-волевые качества личности, социально-значимые мотивы, практические умения и навыки, знания о профессии, общетрудовые навыки и умения, психологические функции и способности, необходимые для трудовой деятельности.

При этом установлено, что существует множество взглядов на сущность профготовности, которые разделяются на два подхода к ее рассмотрению: субъектно-деятельностный и личностно-ориентированный.

Однако, не смотря на то, в каком подходе раскрывается сущность профессиональной готовности, ясно, что это сложное явление имеет свою многоуровневую структуру, затрагивающую различные стороны личности. Что в свою очередь определяет существование разновидностей профессиональной готовности.

Литература

1. Банщикова Т.Н., Путеева С.В. Профессиональная готовность педагога к управлению педагогическим процессом. // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». 2005. №2 (14).

2. Бодров В.А. Методологические и теоретические вопросы изучения проблемы профессиональной пригодности субъекта труда. // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / Под ред. В.А. Бодрова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 390 с.

3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М, Садовникова Н.О. Профориентология: теория и практика: Учеб. Пособие для высшей школы. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. 192 с.

4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002 512 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

5. Ильин С.С. Психологическая готовность к управленческим профессиям и ее диагностика. // Прикладная психология. 1999. №4. С. 1–11.

6. Климов Е.А. Психология профессионала - М.; Издательство «Институт практической психологии», Воронеж; НПО «МО-ДЭК», 1996. 400 с

7. Климов Е.А., Носкова О.Г. История психологии труда в России. Учеб. пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. 221 с.

8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М, 1975. 157 с.
9. Носкова О.Г. Психология труда: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Е.А. Климова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. 384 с.
10. Субботина Л.Ю. Личность в системе профессиональной подготовки. Учебное пособие / Институт «Открытое общество». Российское психологическое общество. Ярославль, 2003. 101 с.
11. Субботина Л.Ю. Формирование профессиональной готовности студентов к самостоятельной деятельности// Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки) С. 295-298
12. Толочек В.А. Современная психология труда: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. 479 с.
13. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. – М. : Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2001. 96 с.
14. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. М.; Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.



Сведения об авторе

Наталья Сергеевна Завоеванная, педагог-психолог, менеджер открытого онлайн-проекта Указатель «Методика-автор» («Экспертное сообщество профессиональных психологов» - [ЭСПП](#)), Екатеринбург, Россия.

© Н. С. Завоеванная, 2014.

© Наука. Мысль, 2014.

Подписано в печать 30.12.2014.



УДК 159.9

СУИЦИД В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ ²

А. В. Мантикова, Хакасский государственный университет
им. Н.Ф. Катанова (Абакан, Россия)

Резюме. Статья по материалам второго Круглого стола «Суицид в молодежной среде Республики Хакасия», проведенного в Медико-психолого-социальном институте ХГУ им. Н.Ф. Катанова в 2014 году

Ключевые слова: суицид, суицидальный риск, суицидальное поведение, суицидент, молодёжь, круглый стол

Suicide in the youth environment of the Republic of Khakassia

Abstract. The second Round table "Suicide in the youth environment of the Republic of Khakassia" conducted in the Medical-psychological-social Institute, KSU them. N. F. Katanov in 2014

Keywords: suicide, suicide risk, suicidal behavior, youth, group discussion on the problems of suicide

Суицид – умышленное самоповреждение со смертельным исходом. Исключительно человеческий акт, встречающийся во всех культурах и становящийся даже модным актом перформанса в некоторых молодёжных субкультурах. Люди, совершающие суицид, обычно страдают от сильной душевной боли и находятся в состоянии стресса, а также чувствуют невозможность справиться со своими проблемами. Суицид рассматривается как ведущая причина смертей во всем мире, поэтому он является значительной общественной проблемой. Кроме того, некоторые исследователи полагают, что официальная статистика недооценивает действительное число суицидов.

Проблема суицидов в разные возрастные периоды находится в центре внимания как отечественных, так и зарубежных исследователей и имеет большое значение не только для клинической и теоретической медицины, но и для практической психологии, тем более, что значительно увеличилось число суицидальных действий среди лиц молодого возраста. Наша республика в негативной динамике не отличается от общемировой картины. Частота суицидальных действий среди молодежи в течение последних двух десятилетий удвоилась.

В начале XX в. австрийский психиатр З. Фрейд создал первую

² Статью рекомендовал А.С. Щукин, выпускающий редактор номера. Рецензент к.псх.н. Л.Ф. Чупров (Черногорск, Россия).

психологическую теорию суицида. В ней он подчеркнул роль агрессии, направленной на самого себя. Американский психиатр Karl Menninger детально разработал идеи З. Фрейда. Он предположил, что все суициды имеют в своей основе три взаимосвязанных бессознательных причины: месть/ненависть (желание убить), депрессия/безнадежность (желание умереть) и чувство вины (желание быть убитым) [2].

Американский психолог, ныне рассматриваемый как пионер современной теории суицида, Edwin Schneidman, описал несколько наиболее серьезных характеристик суицида. Сюда включается чувство невыносимой душевной боли, чувство изолированности от общества, ощущение безнадежности и беспомощности, а также мнение, что только смерть является единственным способом решить все проблемы. Психотерапевты когнитивной школы, которые изучают процесс обработки человеком информации, подчеркивают роль негибкого мышления ("жизнь ужасна, альтернатива ей только смерть"), которое ведет к невозможности выработки решений своих проблем. Согласно психологам, много суицидов символизируют крик о помощи, а также являются усилиями с целью привлечь внимание к своим проблемам [1].

Актуальность проведения круглого стола осенью 2014 года определялась частотой суицидального поведения в молодом возрасте в республике, значительными трудностями диагностики истинности суицидальной попытки, особенностями социально-психологической дизадаптации, сопровождающих данное поведение. Круглый стол «Суицид в молодёжной среде республики Хакасия» с участием специалистов-практиков республики (МЧС России по Республике Хакасия, республиканская служба психологической помощи "Единый социальный телефон", ГУЗ РХ «Наркологический диспансер», УСПН РХ, педагоги-психологи школ г. Абакана и др.), поставил ряд задач:

1. Обсудить, как (по каким признакам) выявлять представителей молодёжи Хакасии, склонных к суицидальному поведению;
2. Какими методами работать с данной группой риска?
3. Каким образом работать (меры реабилитации) со свидетелями и родными суицидента?



Рис. Суицидальное поведение молодёжи как вариант неконструктивного выхода из конфликта.

Проблема добровольного ухода из жизни уже несколько сот лет интересует исследователей. Первой конференцией по проблеме суицида стал созданный З. Фрейдом в связи с серией самоубийств школьников "симпозиум по самоубийству", на котором, в основном, обсуждались предпосылки суицидального поведения, а не способы его предотвращения [2].

Среди основных причин, приводящих к суицидальному поведению, может быть неконструктивный выход из кризиса. Для профилактики самоубийств необходимо вовремя распознать развитие кризиса и создать условия для адекватного эмоционального отреагирования и интеллектуальной переработки психотравмирующего события. В данном случае под кризисом мы имеем ввиду психотравмирующее событие, которое вызывает социально-психологическую дизадаптацию и сопровождается переживанием острых эмоциональных состояний.

Кризисное состояние характеризуется интенсивными отрицательными эмоциями: чувством неопределенности, беспокойством, тревогой, переживанием собственной несостоятельности, беспомощности, одиночества, безнадежности, пессимистической оценкой собственной личности, актуальной ситуации и будущего, выраженными затруднениями в планировании дальнейших действий.

С точки зрения психофизиологии в кризисном состоянии происходят изменения в познавательных процессах, мышлении, наблюдается уменьшение объема внимания, снижение усвоения информации. Отмечаются и соматовегетативные расстройства: человек прерывисто дышит, вздыхает; ощущает физическую слабость, разбитость, истощение; у него расстроены сон, аппетит и другие функции.

Тревога и напряженность, вызванные кризисной ситуацией, приводят к снижению адекватности и глубины понимания других людей. Человек, в таком состоянии преувеличивает экстренность критической ситуации, ему представляется, что для принятия решения у него меньше времени, чем на самом деле. У таких людей также имеют место нарушения личностной идентификации: они не уверены в том, что смогут перенести отрицательные эмоции.

Психологическая помощь потенциальным самоубийцам требует специфических знаний о характере и содержании суицидального поведения, об особенностях психологического состояния человека, стоящего перед вопросом о возможности продолжать жить. Важно осознать, что каждый суицид имеет целью найти решение стоящей перед человеком и вызывающей интенсивные страдания проблемы. Чтобы понять причину решения о самоубийстве, нужно узнать, какие проблемы оно должно будет решить.

Три необходимые части суицидального поведения составляют: душевное волнение, повышенный уровень тревожности, высокий летальный потенциал. После этого возникает иницирующая искра, и активный суицидальный сценарий начинает осуществляться. Общим стрессором при суициде являются фрустрированные психологические потребности, общей суицидальной эмоцией является беспомощность - безнадежность. Амбивалентность наиболее характерна для отношения к суициду. Человек одновременно чувствует потребность совершить его и желает (и даже планирует) спасения и вмешательства других. Психолог должен использовать такую амбивалентность, чтобы спасти обратившегося.

В предсуицидном состоянии для человека характерна "туннельность", то есть резкое ограничение вариантов выбора поведения, доступных для сознания данного

индивида, способных довести его до дихотомического мышления: либо какое-то особое (почти волшебное) разрешение всей ситуации в целом, либо прекращение потока сознания. Важно противодействовать сужению мыслей суицидального человека, предпринимая попытки раздвинуть психические шоры, увеличивая число вариантов выбора.

Суициденту нужно снизить страдания и боли, снять эмоциональное напряжение, помочь исполнить нереализованные возможности, вывести сознание из узкого туннеля, дать ему широкий выбор действий во время кризиса, и конечно, вывести из состояния самоизоляции.

На основе диалога между психологами-практиками, имеющими опыт работы с суицидентами, с одной стороны, и анализа теоретического материала по личностным особенностям склонных к суициду, с другой, на круглом столе нами выработан портрет личности (куда вошли личностные особенности и установки), склонной к суициду. Рассмотрим его.

1. Отсутствие базового доверия к миру и социальный пессимизм. Отрицательная концепция окружающего мира. Восприятие мира как враждебного, не соответствующего представлениям о нормальных или удовлетворительных для человека отношениях с окружающими. В дополнение, экстрапунитивный стиль каузальной атрибуции. В отсутствие Я наблюдается экстрапунитивность по формуле внутреннего монолога "Вы все недостойны меня".

2. Демонстративность (характерна для склонных к демонстративному суициду). Желание привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, добиться сочувствия и понимания. Оцениваемое из внешней позиции порой как "шантаж", "истероидное выпячивание трудностей", демонстративное суицидальное поведение переживается изнутри как "крик о помощи". Наиболее суицидоопасно сочетание с эмоциональной ригидностью, когда "диалог с миром" может зайти слишком далеко.

3. Чувство уникальности. Восприятие себя, ситуации, и, возможно, собственной жизни в целом как явления исключительного, не похожего на другие, и, следовательно, подразумевающего исключительные варианты выхода, в частности, суицид. Тесно связана с феноменом "непроницаемости" для опыта, т.е. с недостаточным умением использовать свой и чужой жизненный опыт.

4. Несостоятельность. Отрицательная концепция собственной личности. Представление о своей несостоятельности, некомпетентности, ненужности, "выключенности" из мира. Может быть связано с представлениями о физической, интеллектуальной, моральной и прочей несостоятельности. Формула внешнего монолога - "Я плохой".

5. Слом культурных барьеров. Культ самоубийства. Поиск культурных ценностей и нормативов, оправдывающих суицидальное поведение или даже делающих его в какой-то мере привлекательным. Заимствование суицидальных моделей поведения из литературы и кино. В крайнем варианте - инверсия ценности смерти и жизни. Одна из возможных внутренних причин культа смерти – доведенная до патологического максимализма смысловая установка на

самодеятельность: "Вершитель собственной судьбы сам определяет конец своего существования".

6. Инфантильный максимализм ценностных установок. Распространение на все сферы жизни содержания локального конфликта в какой-то одной жизненной сфере. Невозможность компенсации. Аффективная фиксация на неудачах.

7. Нарушения во временной перспективе. Невозможность конструктивного планирования будущего. Это может быть следствием сильной погруженности в настоящую ситуацию, трансформацией чувства неразрешимости текущей проблемы в глобальный страх неудач и поражений в будущем.

Суицидальные попытки, совершаемые в связи с психотравмирующей ситуацией, во многом связаны с пессимистической оценкой будущего, как очень тяжелого, безнадежного, с непреодолимыми трудностями.

В противовес особенностям, повышающим риск суицидального поведения, существует мощный антисуицидальный фактор, который даже при высокой выраженности всех остальных факторов снимает глобальный суицидальный риск. Это глубокое понимание чувства ответственности за близких, чувство долга. Это представление о греховности самоубийства, антиэстетичности его, боязнь боли и физических страданий. В определенном смысле это показатель наличного уровня предпосылок для эффективной психокоррекционной работы.

Успешно выявлять факторы риска поможет опросник суицидального риска, однако, он не решает задачу №2: проблему профилактики суицида. На основе обмена опытом нами был сделан вывод, что основной мерой профилактики и, соответственно, методом работы, является формирование позитивного образа будущего и смысла жизни у молодёжи. Это является мощной профилактической базой, так как опыт психологов телефона доверия республики и опыт психологов-консультантов показывает, что часто именно отсутствие ориентира и жизненных целей у подростков и молодёжи толкают их на суицид. Они не видят причин, идей, ради чего стоит жить, жизнь для них перестаёт быть ценностью. Практическая психология богата методиками позитивной ориентации на будущее, работой с жизненными целями, поэтому, главное, вовремя заметить признаки надвигающейся беды и применить данные техники.

Суицид оказывает разрушительное влияние на друзей и родственников суицидента. Умышленная, неожиданная и насильственная смерть человека часто заставляет других чувствовать беспомощность и отверженность. Члены семьи и друзья могут иметь дополнительный стрессовый фактор при обнаружении трупа. Родители часто страдают от выраженного чувства стыда и вины. Так как суицид рассматривается, как социальная стигма, пережившие суицид стараются избегать общения с другими людьми, также как и окружающие избегают общения с ними. Несмотря на эти чрезвычайные проблемы, исследования показывают, что пережившие суицид, проходя сквозь такие же психологические проблемы, как и люди, потерявшие своих близких, в конце концов, оправляются от своих печалей. Группы поддержки и индивидуальное консультирование могут играть положительную роль в психологическом восстановлении после попыток суицида.

Имеются некоторые свидетельства того, что предание широкой гласности фактов самоубийств известных людей могут служить толчком к самоубийствам других людей, в особенности, среди лиц в диапазоне от 13 до 19 лет. Учитывая вседоступность для молодёжи Интернет-среды и новостных порталов, в частности, где непременно отразится новость о суициде знаменитости, следует не привлекать внимания к таким новостям в стенах образовательных учреждений, дабы не поддерживать суицид как новую модную (!) тенденцию и вполне обыденный выход из моря проблем.

Многие люди испытывают неловкость при разговорах на тему суицида из-за социального табу. Поэтому, при работе со свидетелями и родными суицидента важно сохранить доверительную атмосферу, начиная с невербальных способов терапии. В их качестве может выступать арт-терапия, телесноориентированная терапия, использование сюжетных расстановок с игрушками и другими предметами, лепка пластилиновых фигурок и т.п. После того, как боль утраты и психотравма частично найдут выход в невербалике, т.е. сила эмоционального потрясения, боли, немного снизится, необходимо перейти к другим методам, задействующим и вербальную составляющую. Это может быть психодрама, например, техника «пустого стула»; «письмо к погибшему», где можно выплеснуть всё, что родственник не успел сказать при жизни; прямое выражение чувств и состояния в ходе беседы с психологом. Однако начинать именно с беседы в ситуации приёма у психолога не рекомендуется. В ситуации телефонного консультирования вербальные средства – единственные, но можно начать диалог ассоциативными методами, когда клиент после нескольких наводящих вопросов (например, «Каких цветов ваша жизнь?», «Если бы ваша жизнь была известной личностью, кто бы это был?») вербализует поток ассоциаций, что станет субстратом для снижения напряжения и подготовкой собственно к беседе о суициде.

Одним из базовых принципов оказания психологической помощи клиенту, склонному к суициду, должна являться анонимность. Сознание, что личные, мучительные для человека вопросы не получают огласку, делает клиента более раскованным, облегчает установление с ним контакта и создают атмосферу для его социально-психологической адаптации. Любое упоминание о самоубийстве, слова «надоело жить» и т.п. следует серьезно воспринимать как призыв о помощи. Он свидетельствует о том, что человек испытывает амбивалентные переживания и не хочет совершить роковой шаг. Задача родственников (консультанта) - сделать всё возможное, чтобы помочь ему найти в себе силы справиться с аутодеструктивными тенденциями.

Так как депрессия предшествует большинству суицидов, раннее распознавание симптомов депрессии и работа по её устранению – важный фактор предупреждения суицида. Обычно, исследования в области суицидологии ставят своей целью идентифицировать людей с высоким риском суицида, после чего помочь этим лицам, предупреждая попытку суицида.

К методам выявления склонности к суициду можно отнести: диагностическое

интервью с семейным анамнезом; тест Личко “ПДО”. По тесту Личко “ ПДО” определение неустойчивого типа акцентуации или в сочетании его с гипертимным, эмоционально-лабильным, шизоидным, эпилептоидным и истероидным может служить прямым указанием на высокий риск социальной дизадаптации и, вследствие углубления конфликта, риск развития саморазрушающего поведения. Риск социальной дизадаптации и развития саморазрушающего поведения зависит от уровня дисфункции личности; тест фрустрационной толерантности Розенцвейга; тест «Определение направленности личности Басса»; тест тревожности Тэмпл-Дорки-Амен.

В заключение хочется отметить, что во многих учебных заведениях происходит внедрение программ по обучению студентов и преподавателей выявлению предполагаемых суицидентов. Однако, эти новые программы еще не доказали своей эффективности среди молодёжи.

Литература

1. Мантикова, А.В. По материалам круглого стола «Суицид в молодёжной среде республики Хакасия», посвящённого всемирному дню борьбы с суицидом // Этносы развивающейся России: проблемы и перспективы: Материалы 4-й научно-практической конференции с международным участием / науч. ред. Т.А. Фотекова. – Абакан: Изд-во «ДиалогСибирь-Абакан», 2011. – С. 51-54.

2. Мантикова, А.В. Суицидальный риск в молодёжной среде республики Хакасия // Электронный ресурс: URL: <http://clausess.blogspot.ru/search?updated-max=2013-03-05T07:44:00-08:00&max-results=7> (дата обращения: 20.10.2014)

— ● —

Сведения об авторе

Анна Владимировна **Мантикова**, аспирант Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, психолог социально-психологического центра «Праксис» (Абакан, Россия).

— ● —

© А.В. Мантикова, 2014.

© Наука. Мысль, 2014.

Подписано в печать 30.12.2014.

— ● —

Психологические науки

ГРУППОВАЯ КОРРЕКЦИЯ ДЕТСКОЙ АГРЕССИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОУ³

А.В. Мантикова, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
(Абакан, Россия);

Ю.В. Тен, практический психолог (Красноярск, Россия).

Резюме. В статье описан метод игровой групповой психологической коррекции агрессивности у детей дошкольного возраста. Основа статьи – личный опыт работы авторов.

Ключевые слова: агрессивность, дети дошкольного возраста, психотерапия, групповая психотерапия

Group correction of children's aggression in the conditions of preschool educational institution

Abstract The article describes the method of play of group psychological correction of aggression in children of preschool age. The article is based on the personal experience of the authors.

Keywords: aggression, children of preschool age, psychotherapy, group psychotherapy

В процессе групповой игротерапии мы руководствовались работами зарубежных игровых терапевтов: В. Экслейн и Г. Лэндрет [1]. Игровая терапия этих специалистов, работающих с детьми – «недирективная игровая терапия», основывается на клиент-центрированной терапии К. Роджерса, имеет широкое распространение благодаря зарекомендовавшим себя результатам.

На агрессивность в детском возрасте оказывают влияние аспекты социализации: особенности взаимоотношений в семье, стили семейного воспитания, а также примеры агрессивного поведения, демонстрируемые взрослыми, сверстниками и телевидением.

Некоторые авторы указывают на определённую зависимость агрессивности детей от структуры семьи. Имеются данные, свидетельствующие о том, что агрессивные дети происходят из многодетных или неполных семей. [2]. Конфликты родителей до и после развода, их раздельное проживание, повторный брак супругов, плохие взаимоотношения одного родителя с ребёнком, также вызывают негативные переживания, усугубляя трудности в поведении ребёнка. Агрессивные

³ Статью рекомендовал А.С. Щукин, выпускающий редактор номера. Рецензент к.псих.н. Л.Ф. Чупров (Черногорск, Россия).

проявления ребёнка могут выступать как ревность по отношению к другим членам семьи, чаще всего к сиблингам. В основе такой агрессии лежит стремление получить внимание родителей, соперничество за любовь взрослых. А.Болдуин считает, что степень выраженности агрессивности у детей зависит от стиля воспитательной практики. [3]. Стоит заметить, что к агрессивному поведению могут привести как личностные особенности, так и особенности ситуации, в которой находится ребёнок. Важной представляется проблема связи агрессивности в детском возрасте с подобными тенденциями в более позднем возрасте. Также агрессия тесно связана с проявлением чувства ревности, ненависти, зависти, обиды, злости, страха, гнева; особенно это проявляется в рассматриваемом нами возрасте (5-6 лет), когда эмоциональная сфера еще не устойчива. Важен также первый эмоциональный опыт, полученный ребёнком в детстве, который затем переносится на более далёкое время. На этот факт указывал А.В.Запорожец [4].

Ведущий зарубежный игротерапевт В.Экслайн рассматривает игру как процесс, в котором ребенок проигрывает свои чувства, таким образом, выводя их на поверхность, получая возможность взглянуть на них со стороны и научиться управлять ими, либо отказаться от них. Игра представляет собой попытку ребёнка организовать свой опыт, свой личный мир.

На диагностическом этапе (первый этап исследования) на предмет агрессивности было обследовано 28 дошкольников старшей группы ДОО г. Красноярск, из них сформированы контрольная и экспериментальная группы, каждая по 10 детей. Группы уравниваются по половозрастным показателям и по уровням агрессии: со средним и высоким уровнем в каждой по 5 детей соответственно. Для диагностики агрессии использовались: анкетирование воспитателей и персонала, общающегося с детьми, разработанная схема наблюдения, проективные тесты «Несуществующее животное», «Злое животное».

На втором этапе исследования (собственно игротерапия) был использован трехступенчатый подход к снижению уровня агрессии у детей. Е.К. Лютова и Г.Б. Мониная предлагают на первой ступени работы с агрессивными детьми подбирать такие игры и упражнения, с помощью которых ребенок мог бы выплеснуть свой гнев [5].

Вторая ступень работы начинается после полного отреагирования гнева и заключается в обучении навыкам распознавания и контроля негативных эмоций. Специфика этого этапа обусловлена тем, что эмоциональный мир агрессивных детей очень скуден. Они с трудом могут назвать всего лишь несколько эмоциональных состояний, а о существовании других или их оттенков они даже не предполагают. В этом случае детям сложно распознать свои и чужие эмоции и адекватно реагировать на разнообразные ситуации. Лютова Е.К. и Мониная Г.Б. на этом этапе практикуют рисование детьми состояний: «Когда я сержусь», «Когда я радуюсь», «Когда я счастлив».

На третьей ступени авторы рекомендуют начать процесс формирования способности к эмпатии, доверию, сочувствию и сопереживанию в связи с тем, что агрессивные дети имеют низкий уровень эмпатии. Считается, что если агрессор

посочувствует жертве, его агрессия в следующий раз будет слабее.

Мы предположили, что для работы с пятилетними детьми нецелесообразно проводить каждый из этапов отдельными сериями по 4-5 занятий. У них недостаточно сформирована устойчивость внимания, и они высоко утомляемы однообразной деятельностью. Мы разработали программу, состоящую из 5 занятий по 45 минут, согласно которой на каждом занятии последовательно проводились 3 вышеуказанных ступени, которые в совокупности должны были вызвать эффект снижения агрессии у детей.

На первом занятии после разогрева на ступени отреагирования гнева все дети пришли в эмоциональное и двигательное возбуждение. Однако, следующий этап трехступенчатой программы, предполагающий работу со стимульным материалом – фотографиями детей, схематическими изображениями лиц – заинтересовал детей и привлек их внимание. Рассматривая цветные фотографии детей и черно-белые схематические изображения лиц и сочиняя рассказы о них, дети быстро успокоились. После этого, играя в «Попроси карандаш», дети снова пытались выплеснуть агрессивные импульсы, нарушая инструкцию. Вместо вежливых просьб они отбирали друг у друга карандаши, не могли придумать способ, который бы помог им без применения силы получить карандаш. Не изменило их поведения и повторное озвучивание инструкции. Третья ступень: формирование способности к эмпатии, также превратилась в отреагирование гнева. Дети с криками бегали вокруг «жужи», дразнили ее и толкали. Исполнители роли «жужи» тоже не отличались спокойствием, не выдержав и двух минут, они соскакивали с места и бежали за обидчиком. Двое детей отказались быть «жужей». Завершающая игра «Доброе животное», дополнительной целью которой было снижение уровня двигательного и эмоционального возбуждения, частично справилась с этим: дети перестали бегать, но эмоциональное возбуждение сохранилось.

На завершающем пятом занятии дети с удовольствием играли в «Обзывалки», они использовали значительно меньше обидных слов по сравнению с началом игротерапии. При завершении игры почти все смогли сказать другому ребенку приятную «обзывалку», например, а ты, апельсин! В играх на отреагирование физической агрессии произошло намного меньше нарушений правил, никто не подрался. Дети стали обыгрывать не только отрицательные эмоции, но и такие, как удивление, радость, удовольствие. Игра «Жужа» вновь пользовалась популярностью, дети стремились по несколько раз побыть в роли водящего. В завершение игротерапии дети смогли ощутить себя большим и добрым животным, они дружно дышали, словно животное, сняв излишнее эмоциональное напряжение.

На основании процесса игротерапии агрессивных детей можно проследить динамику их поведения. Во-первых, на протяжении пяти занятий был выражен процесс легального выплескивания гнева: агрессивные импульсы проявились на первом занятии, нарастали с последующими, достигли пика на четвертом и на завершающем пошли на спад. Во-вторых, выявлено, что неумение детей

распознавать и контролировать негативные эмоции связано с узким набором поведенческого репертуара и незнанием многих оттенков эмоциональных состояний. После курса из пяти занятий дети расширили свой репертуар реагирования на различные ситуации, почти безошибочно научились определять валентность эмоции и стали обыгрывать не только отрицательные, но и положительные эмоции. В-третьих, на этапе формирования способности к эмпатии, в процессе ролевой игры «Жужа», дети имели возможность поставить себя на место другого, посочувствовать «жертве», тем самым развивая в себе сопереживание и доверие. К концу занятий они осознали поведение, которое обижает других, стали менее резкими по отношению к членам группы, однако единичные агрессивные тенденции имели место быть.

С интервалом в 2 недели после консультирования детей была проведена вторичная диагностика на предмет агрессивности. В диагностировании участвовали обе группы: контрольная и экспериментальная. На третьем этапе исследования использовались те же методы, которые были использованы на первом этапе.

После обработки данных при помощи непараметрического критерия U Манна-Уитни были обнаружены достоверные различия в проявлении агрессивности контрольной и экспериментальной группами ($p=0,01$). При повторном обследовании в методиках «Несуществующее животное», «Злое животное» количество элементов, указывающих на агрессию (рога, зубы, когти и т.д.), сократилось в 1,8 раза. По результатам наблюдения дети из экспериментальной группы оказались менее агрессивными, поведение детей из контрольной группы осталось практически без изменений. Это подтверждает эффективность разработанной методики и то, что она может быть использована психологами ДОО в практической работе с детьми с повышенным уровнем агрессивности.

Осуществив апробацию разработанной методики в рамках групповой игротерапии, произошло снижение уровня агрессии у детей в среднем на 62%. Это результативные показатели с учётом того, что необходимый уровень агрессии в норме должен присутствовать. В экспериментальной группе пятеро детей с высоким уровнем агрессии переместились в категорию со средним уровнем выраженности агрессии. Трое детей со средним уровнем агрессии остались в рамках среднего уровня её выраженности, но количество баллов – индикаторов агрессивности, приблизилось к верхней границе низкого уровня агрессии. Один ребёнок по результатам вторичной диагностики продемонстрировал низкий уровень агрессивных тенденций.

Исходя из полученных результатов, можно заключить, что методы оказания воздействия оказались эффективными. Дети смогли приемлемыми способами отреагировать накопленный гнев, научились распознавать свои и чужие эмоции, доверять и сопереживать.

Разработанная программа по снижению уровня агрессивности может являться методическим пособием для практического применения, как психологом, так и воспитателем детского сада.

Хочется отметить, что большая часть рассматриваемых методик была переработана с учётом специфики применения их в практике работы с детьми дошкольного возраста.

Необходимо подчеркнуть, что программа занятий, содержащая на протяжении всего консультирования относительно стабильный каркас, состоящий из трех ступеней работы с агрессивным поведением, имела динамику. Приспосабливаясь к актуализирующимся потребностям детей, идущих по пути снижения уровня агрессивности, программа корректировалась, из неё был удалён вводный этап, запланированный быть ритуалом в начале каждого занятия; начиная с третьего занятия, был введен завершающий этап совместного обсуждения занятия. На каждой из ступеней, предназначенных собственно для уменьшения уровня агрессивности, согласованно с задачами конкретной ступени, по ходу групповой работы, вносились некоторые изменения.

Литература

1. Экслайн В. Игровая терапия. – М.: Апрель Пресс, 2000.- 480 с.
2. Сливаковская А.А. Профилактика детских неврозов. Комплексная психокоррекция. - М., 1988.- 246 с.
3. Ричардс М.П. Развод родителей и дети. – Новосибирск, 1994.- 372 с.
4. Костина Л. М. Игровая терапия с тревожными детьми. - СПб.: Питер, 2004. - 360 с.
5. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. – М.: Генезис, 2000.-192 с.



Сведения об авторах

Анна Владимировна **Мантикова**, аспирант Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, психолог социально-психологического центра «Праксис» (Абакан, Россия).

Юлия Валериевна **Тен**, практический психолог (Красноярск, Россия).



© А.В. Мантикова, 2014.
© Ю.В. Тен, 2014.
© Наука. Мысль, 2014.
Подписано в печать 30.12.2014.



СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СТОРОНА НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ПРАВООХРАНИТЕЛЕЙ: ТЕРМИНАЛЬНЫЕ И ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ⁴

Д. М. Кислинская, Харьковский национальный университет внутренних дел
(Харьков, Украина), e-mail: student8442@gmail.com

Резюме. В статье рассматриваются особенности содержательной стороны направленности будущих правоохранителей, основа их отношений к окружающему миру, другим людям, себе; ядро мотивации жизнедеятельности как базовый конструкт регуляции поведения в личной и профессиональной жизни. Автором подчеркивается место терминальных и инструментальных ценностей в профессиональном и личностном становлении будущих правоохранителей на протяжении обучения в профильном вузе; проанализировано иерархию ценностей и их значение в процессе обучения.

Ключевые слова: терминальные ценности, инструментальные ценности, профессиональные ценности, регуляция поведения, будущие правоохранители.

Conceptual Aspect of Prospective Law Enforcers' Orientation: Terminal and Instrumental Values

Abstract. The article explores details of prospective law enforcement officers' orientation conceptual aspect, their basic relations with the environment, other people, themselves, kernel motivation of life sustenance as a base construct for behavioral regulation in personal and professional activities. The author accentuates the role of terminal and instrumental values in law enforcers' professional and personal formation during in a specialized educational establishment; hierarchy of values and their meaning for the educational process have been analysed.

Keywords: terminal values, instrumental values, professional qualities, behavioral regulation, prospective law enforcers.

Актуальность. Проблема ценностей и ценностных ориентаций является одной из приоритетных в современной науке, особенно в условиях кардинальных изменений, которые происходят в нашей стране. Растущая необходимость формирования нравственности и гражданской направленности личности в

⁴ Статью представила Чудакова Вера Петровна - Научный сотрудник Института педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины; научный корреспондент Института психологии имени Г.С. Костюка Национальной Академии педагогических наук Украины (Киев, Украина). Рецензент: кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики Харьковского национального университета внутренних дел Милорадова Наталья Эдуардовна.

Научный руководитель Милорадова Наталья Эдуардовна - кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики Харьковского национального университета внутренних дел.

процессе профессиональной подготовки молодежи приводит к повышению научного интереса к изучению закономерностей становления ценностных ориентаций.

Исследование ценностей как содержательной основы направленности будущих правоохранителей позволяет определить степень их адаптации к новым социальным условиям и устанавливает «ценностный фундамент» всего нашего общества в целом. Ценности – это конструктивные образования, выполняющие функцию категоризации и конструирования картины мира и организующие поведение человека в рамках сознательно выбранного направления жизни [4].

Представителями различных философских, социологических, психологических научных течений активно ведется поиск в направлении определения роли и структуры ценностей и ценностных ориентаций, как в личностном, так и в профессиональном самоопределении. Так, понятие ценности появилось в философии в XVIII веке в работах И. Канта для обозначения должного в отличие от сущего, вещей, того, что есть. В середине XIX века Г. Лотцем вводится в науку понятие ценности как значимости чего-либо [2, с.15].

В социологии проблема ценностей стала одной из центральных. Э. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсонс в своих работах подчеркивали роль ценностей в формировании и развитии, как отдельной личности, так и общества в целом [1].

В начале XX века основатель психотехники Г. Мюнстерберг предложил систему, охватывающую 25 ценностей, объединенных в две группы: жизненные и культурные. А. Маслоу, Е. Фромм, Э. Шпрангер, Г. Олпорт и другие работали над классификацией, структурой и значимостью ценностей в жизни личности. Но как отмечает Д. Леонтьев, что наиболее обоснованным и масштабным направлением в изучении ценностных ориентаций были исследования М. Рокича. На основе разработанного им метода прямого ранжирования он выделил два класса ценностей – терминальные и инструментальные [3].

В отечественной психологии проблема ценностей и ценностных ориентаций разрабатывалась Б. Ананьевым, А. Бодалевым, А. Здравомысловым, А. Ковалевым, А.Лазурским, Д. Леонтьевым, С. Максименко, В. Мясищевым, В. Ядовым, М. Яницким и другими. Несмотря на достаточную разработанность проблематики развития ценностей личности в философии, социологии и психологии остается открытым вопрос развития и формирования ценностей будущих правоохранителей в условиях обучения в профильном вузе.

Поэтому **целью** нашей работы является изучение содержательной стороны направленности личности правоохранителей: структуры и иерархии их терминальных и инструментальных ценностей.

Выборку исследования составили 280 курсантов Харьковского национального университета внутренних дел факультета № 3, в возрасте от 18 до 25 лет первого-третьего курсов. В ходе исследования были проанализированы результаты изучения ценностных ориентаций по методике М. Рокича, которая позволила выявить базовые конструкты, благодаря которым развиваются отношения правоохранителей к окружающему миру, другим людям, себе; основу

мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности. Автор методики различает два класса ценностей: 1) терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; 2) инструментальные – убеждения в том, что определенный образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Такая классификация соответствует традиционному делению ценностей на ценности-цели и ценности-средства [3].

Как видно из таблицы 1, у испытуемых всех трех групп на первом рейтинговом месте находится терминальная ценность здоровья. Иными словами, будущие правоохранители всех курсов считают физическое и психическое здоровье главной ценностью своей жизни. Определено, что у курсантов 1-го курса обучения на значимых рейтинговых местах находятся следующие терминальные ценности: свобода (2 место), наличие хороших и верных друзей (3 место), жизненная мудрость (4 место), счастливая семейная жизнь (5 место).

Таблица 1

Особенности терминальных ценностей будущих правоохранителей, ($\bar{x}_{\text{ср}} \pm \sigma$)

Ценность	1 курс	ранг	2 курс	ранг	3 курс	ранг	t, p (1,2)	t, p (2,3)	t, p (1,3)
ТЦ 1	8,55 ± 4,58	8	9,90 ± 4,19	11	9,68 ± 3,56	11	1,00	0,18	0,92
ТЦ 2	7,09 ± 4,19	4	8,90 ± 4,52	10	9,18 ± 3,03	8	1,34	0,24	1,90
ТЦ 3	3,18 ± 2,95	1	3,25 ± 3,39	1	3,41 ± 2,79	1	0,07	0,17	0,26
ТЦ 4	7,27 ± 3,86	6	8,35 ± 3,75	9	7,05 ± 4,54	5	0,92	1,01	0,18
ТЦ 5	11,18 ± 5,09	14	15,40 ± 3,70	18	15,23 ± 3,39	16	2,86*	0,16	2,74*
ТЦ 6	9,18 ± 6,31	10	5,00 ± 4,23	3	5,45 ± 5,07	4	2,84*	0,31	2,76*
ТЦ 7	8,09 ± 4,65	7	6,05 ± 3,91	5	4,18 ± 3,17	2	1,54	1,71	3,26**
ТЦ 8	6,68 ± 4,73	3	6,85 ± 4,46	6	7,91 ± 5,03	6	0,12	0,72	0,83
ТЦ 9	11,36 ± 2,97	15	11,30 ± 3,67	14	10,64 ± 3,96	12	0,06	0,56	0,69
ТЦ 10	10,14 ± 3,51	11	11,95 ± 3,22	15	11,09 ± 3,88	14	1,75	0,78	0,86
ТЦ 11	11,14 ± 4,49	13	10,35 ± 4,08	13	10,73 ± 3,33	13	0,59	0,33	0,34
ТЦ 12	8,77 ± 4,87	9	7,55 ± 4,06	7	8,64 ± 3,37	7	0,89	0,95	0,11
ТЦ 13	6,77 ± 3,69	2	6,00 ± 3,51	4	9,50 ± 4,60	10	0,70	2,75*	2,17
ТЦ 14	7,24 ± 6,00	5	3,45 ± 3,42	2	4,91 ± 4,25	3	2,87*	0,88	1,10
ТЦ 15	15,59 ± 1,94	18	14,35 ± 4,76	17	15,36 ± 2,54	17	1,09	0,87	0,33
ТЦ 16	12,59 ± 4,02	16	14,05 ± 3,50	16	16,18 ± 1,84	18	1,26	2,50	3,81**
ТЦ 17	10,18 ± 5,40	12	7,75 ± 4,28	8	9,36 ± 4,54	9	1,63	1,18	0,54
ТЦ 18	13,14 ± 4,20	17	10,07 ± 4,65	12	13,89 ± 2,61	15	1,98	2,82*	0,43

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,001$;

ТЦ 1 – активная деятельная жизнь, ТЦ 2 – жизненная мудрость, ТЦ 3 – здоровье, ТЦ 4 – интересная работа, ТЦ 5 – красота природы и искусства, ТЦ 6 – любовь, ТЦ 7 – материально обеспеченная жизнь, ТЦ 8 – наличие хороших и верных друзей, ТЦ 9 – общественное признание, ТЦ 10 – познание, ТЦ 11 – продуктивная жизнь, ТЦ 12 – развитие, ТЦ 13 – свобода, ТЦ 14 – счастливая семейная жизнь, ТЦ 15 – счастье других, ТЦ 16 – творчество, ТЦ 17 – уверенность в себе, ТЦ 18 – удовольствие.

На последних рейтинговых местах у первокурсников, находятся ценности творчества (16 место), удовольствие (17 место) и счастье других (18 место). Зафиксировано, что показатель ценности красоты природы и искусства статистически значимо ($p \leq 0,05$) меньше в группе первокурсников ($11,18 \pm 5,09$, 14 место), чем у второкурсников ($15,40 \pm 3,70$, 18 место). Это свидетельствует о том, что для первокурсников переживания прекрасного в природе и искусстве более значимые по сравнению с второкурсниками.

У будущих правоохранителей 2-го курса обучения определены значимость следующих терминальных ценностей: счастливая семейная жизнь (2 место), любовь (3 место), свобода (4 место), материально обеспеченная жизнь (5 место). При этом, показатель ценности счастливой семейной жизни ($3,45 \pm 3,42$; 2 место) статистически значимо ($p \leq 0,05$) меньше, чем у первокурсников ($7,24 \pm 6,00$, 5 место), как и показатель любви статистически значимо ($p \leq 0,05$) меньше в группе второкурсников ($5,00 \pm 4,23$, 3 место), чем у первокурсников ($9,18 \pm 6,31$, 10 место). Иными словами, ценности счастливой семейной жизни и любви более значимы для второкурсников, чем для первокурсников. Кроме того, на уровне статистической значимости ($p \leq 0,05$) установлено, что показатель ценности свободы меньше у второкурсников ($6,00 \pm 3,51$, 4 место) по сравнению с третьекурсниками ($9,50 \pm 4,60$, 10 место). То есть, самостоятельность, независимость в суждениях и поступках более значимы для будущих правоохранителей 2-го курса обучения, чем для третьекурсников. Диагностировано, что ценность удовольствия, отсутствия обязательств статистически более значимо ($p \leq 0,05$) для второкурсников ($13,89 \pm 2,61$), чем для третьекурсников ($13,89 \pm 2,61$). Последние рейтинговые места у курсантов 2-го курса обучения заняли следующие ценности: творчество (16 место), счастье других (17 место), красота природы и искусства (18 место) (см. табл. 1). Установлено, что для курсантов 3-го курса обучения наиболее значимыми являются ценности материально обеспеченная жизнь (2 место), счастливая семейная жизнь (3 место), любовь (4 место), интересная работа (5 место). Зафиксирован ряд статистически значимых различий между показателями первой и третьей групп исследования. Так, ценность красота природы и искусства статистически более значимо ($p \leq 0,05$) для первокурсников ($11,18 \pm 5,09$, 14 место), чем для третьекурсников ($15,23 \pm 3,39$, 16 место); ценность любви статистически более значимо ($p \leq 0,05$) для третьекурсников ($5,45 \pm 5,07$, 4 место), чем для первокурсников ($9,18 \pm 6,31$, 10 место); ценность творчество статистически более значимо ($p \leq 0,001$) для первокурсников ($12,59 \pm 4,02$, 16 место), чем для третьекурсников ($16,18 \pm 1,84$, 18 место). Последние рейтинговые места у респондентов 3-ей группы заняли следующие ценности: красота природы и искусства (16 место), счастье других (17 место), творчество (18 место).

Дальнейший анализ результатов дал возможность раскрыть особенности инструментальных ценностей будущих правоохранителей (см. Табл. 2).

Диагностировано, что у будущих правоохранителей 1-го курса обучения на первых рейтинговых местах находятся следующие ценности: независимость (1 место), аккуратность (2 место), жизнерадостность (2 место), честность (3 место),

воспитанность (4 место), самоконтроль (5 место). То есть, первокурсники считают, что способность действовать самостоятельно, умение поддерживать порядок и вести себя в соответствии с нормами культуры поведения, искренность, оптимизм и самодисциплина помогут им в достижении поставленных жизненных целей. При этом, средний показатель ценности независимость статистически значимо меньше у первокурсников, чем у третьекурсников ($6,09 \pm 3,56 < 11,31 \pm 5,65$; $p \leq 0,001$). Можем утверждать, что способность действовать самостоятельно и решительно более важна для будущих правоохранителей 1-го курса обучения, чем для третьекурсников. У курсантов 2-го курса обучения на первых рейтинговых местах находятся ценности воспитанности (1 место), твердой воли (2 место), честности (3 место), аккуратности (4 место), смелости в отстаивании собственного мнения (5 место). При этом, показатель воспитанности статистически значимо меньше в группе второкурсников, чем в группе первокурсников ($5,45 \pm 4,03 < 8,05 \pm 5,91$; $p \leq 0,05$). Такие данные свидетельствуют, что для будущих правоохранителей 2-го курса обучения хорошие манеры и умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения более ценные по сравнению с группой первокурсников.

Таблица 2

Особенности инструментальных ценностей будущих правоохранителей, ($X_{cp} \pm \sigma$)

Ценность	1 курс	ранг	2 курс	ранг	3 курс	ранг	t, p (1,2)	t, p (2,3)	t, p (1,3)
ІЦ 1	6,86 ± 5,57	2	6,80 ± 4,65	4	6,94 ± 5,67	4	0,04	0,08	0,04
ІЦ 2	8,05 ± 5,91	4	5,45 ± 4,03	1	3,65 ± 2,60	1	2,88*	0,83	2,83*
ІЦ 3	13,59 ± 4,95	16	14,15 ± 4,04	16	13,19 ± 4,98	17	0,40	0,64	0,25
ІЦ 4	6,86 ± 5,73	2	8,75 ± 4,52	9	7,63 ± 5,06	6	1,19	0,70	0,43
ІЦ 5	10,59 ± 2,75	13	10,40 ± 4,27	13	8,81 ± 5,00	7	0,17	1,03	1,29
ІЦ 6	6,09 ± 3,56	1	7,55 ± 5,16	6	11,31 ± 5,65	14	1,06	2,08	3,26**
ІЦ 7	14,05 ± 3,05	17	14,45 ± 3,38	17	15,19 ± 4,20	18	0,41	0,58	0,93
ІЦ 8	8,91 ± 4,30	8	7,85 ± 5,05	7	6,75 ± 4,17	3	0,73	0,70	1,56
ІЦ 9	9,68 ± 4,96	9	9,40 ± 4,54	12	6,38 ± 2,45	2	0,19	2,40	2,81*
ІЦ 10	10,09 ± 4,63	12	8,85 ± 4,11	10	9,13 ± 4,81	9	0,92	0,18	0,62
ІЦ 11	8,23 ± 4,00	5	7,85 ± 5,02	7	9,06 ± 4,78	8	0,27	0,74	0,57
ІЦ 12	9,82 ± 3,30	11	7,05 ± 4,65	5	9,50 ± 3,01	11	2,20	1,82	0,31
ІЦ 13	9,77 ± 5,86	10	10,90 ± 5,51	14	12,38 ± 3,46	15	0,64	0,93	1,71
ІЦ 14	11,68 ± 3,82	14	8,55 ± 5,16	8	7,21 ± 5,28	5	2,72*	0,42	2,89*
ІЦ 15	11,77 ± 5,43	15	11,75 ± 5,08	15	9,19 ± 4,94	10	0,01	1,52	1,53
ІЦ 16	8,27 ± 5,32	6	5,95 ± 4,36	2	10,38 ± 5,03	12	1,55	2,83*	1,24
ІЦ 17	7,27 ± 6,22	3	6,07 ± 4,94	3	10,69 ± 3,88	13	0,33	2,87*	2,08
ІЦ 18	8,41 ± 5,80	7	9,35 ± 5,48	11	12,50 ± 3,10	16	0,54	2,05	2,81*

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,001$;

ІЦ1 – аккуратность, ІЦ2 – воспитанность, ІЦ3 – высокие запросы, ІЦ4 – жизнерадостность, ІЦ5 – дисциплинированность, ІЦ6 – независимость, ІЦ7 – непримиримость к недостаткам в себе и других, ІЦ8 – образованность, ІЦ9 – ответственность, ІЦ10 – рационализм, ІЦ11 – самоконтроль, ІЦ12 – смелость в отстаивании своего мнения, ІЦ13 – терпимость, ІЦ14 – толерантность, ІЦ15 – широта взглядов, ІЦ16 – твердая воля, ІЦ17 – честность, ІЦ18 – эффективность в делах.

Далее мы видим, что показатель твердой воли, статистически менее значим для второкурсников в сравнении с результатами третьекурсников ($5,95 \pm 4,36 > 10,38 \pm 5,03$; $p \leq 0,05$). Иными словами, умение настоять на своем, не отступить перед трудностями более значимо для второкурсников, чем для третьекурсников. Кроме этого, показатель честности статистически менее значимый для второкурсников сравнению с третьекурсниками ($6,07 \pm 4,94 < 10,69 \pm 3,88$; $p \leq 0,05$). То есть, правдивость, и искренность второкурсники больше ценят, чем третьекурсники. Также зафиксировано, что показатель толерантности статистически менее значимый для второкурсников, чем для первокурсников ($8,55 \pm 5,16 < 11,68 \pm 3,82$; $p \leq 0,05$), а это свидетельствует, что толерантность к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения более характерна для второкурсников, чем для первокурсников.

У будущих правоохранителей 3-го курса обучения показатель ценности воспитанность статистически значимо меньше, чем у первокурсников ($3,65 \pm 2,60 < 8,05 \pm 5,91$; $p \leq 0,05$) и занимает первое рейтинговое место. То есть, третьекурсники считают воспитанность наибольшей ценностью, чем первокурсники. Кроме этого, средний показатель ценности ответственность у курсантов 3-го курса обучения занимает второе рейтинговое место и статистически значим меньше, чем у первокурсников ($6,38 \pm 2,45 < 9,68 \pm 4,96$; $p \leq 0,05$). Можем утверждать, что будущие правоохранители 3-го курса обучения ответственность, умение держать слово ценят больше, чем первокурсники.

Далее было установлено, что для третьекурсников значимыми являются ценности: образованность (3 место), аккуратность (4 место) и толерантность (5 место). Зафиксировано, что средний показатель ценности толерантности статистически значимо меньше у третьекурсников, чем у первокурсников ($7,21 \pm 5,28 < 11,68 \pm 3,82$; $p \leq 0,05$). То есть, будущие правоохранители 3-го курса обучения больше ценят толерантность к взглядам других и умение прощать другим ошибки, чем первокурсники. Тогда как средний показатель ценности эффективность в делах статистически значимо меньше у первокурсников, чем у третьекурсников ($8,41 \pm 5,80 < 12,50 \pm 3,10$; $p \leq 0,05$). Отсюда следует, что первокурсники больше ценят трудолюбие и результативность в делах, чем третьекурсники.

Интересен тот факт, что для респондентов всех групп исследования ценности непримиримость к недостаткам в себе и в других и высокие запросы наименее значимым. Курсанты ценят независимость, аккуратность, жизнерадостность, честность, воспитанность и самоконтроль. Будущие правоохранители 2-го курса обучения считают, что ценности воспитанности, твердой воли, честности, аккуратности и смелости в отстаивании собственного мнения наиболее значимые для достижения поставленных целей. Будущие правоохранители 3-го курса обучения выделяют ценности воспитанности, ответственности, образованности, аккуратности и толерантности.

Таким образом, ценности и ценностные ориентации это сложная,

иерархическая система стратегических жизненных ориентиров личности, которые направляют и регулируют процесс принятия решений и поведения. Они выступают элементом структуры личности, от которого зависят поведение и деятельность. Формирование и развитие ценностей происходит в процессе усвоения социального опыта, обучения и воспитания и проявляется в мировоззрении.

В группе будущих правоохранителей 1-го курса обучения преобладают ценности духовного удовлетворения и сохранения собственной индивидуальности, характеризующие их направленность на раскрытие собственного потенциала и получения удовольствия от процесса деятельности. В группе будущих правоохранителей 2-го курса обучения наиболее значимыми были определены ценности достижения, высокого материального положения и активности в социальных контактах. В группе будущих правоохранителей 3-го курса обучения среди значимых ценностей наиболее приоритетными являются развитие себя, достижения и высокое материальное положение. Умелое использование полученных результатов о структуре ценностей поможет подобрать эффективные подходы в образовательной системе для развития и формирования ценностных регуляторов поведения будущих правоохранителей.

Литература

1. Динамика ценностных ориентаций молодежи в трансформирующемся обществе / [Е. М. Бабосов, С. Е. Бабосов, Ю. М. Бубнов и др.]; под ред. Е. М. Бабосова. – Минск: Современное слово, 2001. – 159 с.
2. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе / Н.А.Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 335 с.
3. Психологические тесты / Под. Ред.А.А. Карелина: в 2 т. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Т. 1. – 312 с.
4. Хачатрян М.А. К проблеме развития системы ценностей субъекта: конструктивистская перспектива. Психологические исследования. – 2015. – № 8(41). – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psystudy.ru>



Сведения об авторе

Дарья Михайловна **Кислинская**, аспирант Харьковского национального университета внутренних дел (Харьков, Украина).

© Д. М. Кислинская, 2014.

© Наука. Мысль, 2014.

Подписано в печать 30.12.2014.

**«СЛОВЕСНЫЕ СУБТЕСТЫ»:
ВАРИАНТ ДЛЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ⁵**

Л. Ф. Чупров, ЭНЖ «Наука. Мысль» (Черногорск, Россия).

Резюме. В статье описывается психодиагностическая методика исследования особенностей вербального развития у детей дошкольного возраста. Приводятся описание процедуры исследования, стимульный материал методики.

Ключевые слова: дети, дошкольный возраст, психологическая диагностика, методика.

"Verbal subtests": variant for examination of children of preschool age

Abstract. This article describes a psycho-diagnostic methods of research of features of verbal development of children of preschool age. Provides a description of the investigation procedure, the stimulus material methodology.

Keywords: children, preschool age, psychological diagnosis, methods.

Разработка методик психологической диагностики для детей дошкольного возраста в настоящее время является весьма актуальной проблемой, несмотря на многочисленное инструментальное обеспечение. В самой системе разработки методов исследования умственного развития у детей сосуществует ряд парадигм.

В практике одинаково уживаются и методики, ориентированные на социально-психологический норматив, и традиционные тесты, ориентированные на статистический критерий, и критериально-ориентированные тесты. В последние, согласно К.М.Гуревичу, «в число необходимых для выполнения заданий умственных действий входят установление аналогий, логическая классификация, обобщение и другие, имеющие существенное значение в учебной деятельности. Этот вид тестирования позволяет при анализе его результатов понять, какими элементами школьник владеет неуверенно. По этим данным строится психолого-педагогическая программа коррекции» (К.М.Гуревич, 1997, с. 9) [2].

Исходной для предложенного диагностического инструмента была методика «Словесные субтесты», которая представляет в исходном варианте собой четыре субтеста, зондирующих особенности словесно-логического мышления (общая осведомленность, классификация, установление отношений по аналогии, обобщения). Она позволяет выявлять структуру нарушений вербального развития, произ-

⁵ Статью рекомендовал А.С. Шукин, выпускающий редактор номера. Рецензент О.Ю. Гребешкова, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии МПСИ, ХГУ им. Н.Ф. Катанова (Абакан, Россия).

вольность и восприимчивость к помощи. Методика уже хорошо описана в специальной литературе и имеет подробное унифицированное описание (См.: Л.Ф. Чупров, 1997) [17]. Она широко представлена и в научных исследованиях ряда авторов [12; 13; 14; 23].

Методика «Словесные субтесты» - одна из составляющих триаду «Психодиагностического комплекса» методик (ПДК) по Л.И. Переслени, Е.М. Мастюковой, Л.Ф. Чупрову (1990) [8]. В настоящее время в практике педагогов-психологов используется как сам ПДК, его конфигурации (по Л.И. Переслени, 1996) [6], психодиагностический набор – ПДН (Л.Ф. Чупров, 1990; 1999; 2014) [16; 18; 22], так и отдельные методики, входящие в него. Методика «Словесные субтесты» уже имеют ряд вариантов, применяемых для экспресс-диагностики и обследования: первоклассников (Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупров, 1989; Л.Ф. Чупров, 2001) [9; 19; 20]; младших школьников (Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Чупров, 1989) [9]. Позднее И.П. Чертыковой и Л.Ф. Чупровым (1995) была разработана процедура исследования детей младшего подросткового возраста [15]. Доработанный вариант в целях индивидуального и группового обследования младших подростков опубликован в статье (Л.Ф. Чупров, 1997) [17].

Существенной доработке подверглась и сама процедура интерпретации экспериментальных данных по «Словесным субтестам» (Л.Ф. Чупров, 1997) [17]. Еще позднее была предпринята попытка стандартизации краткого варианта (Л.Ф. Чупров, 2001) [19; 20].

Попытка создания варианта для исследования дошкольников на основе «Словесных субтестов» предпринималась ранее. В частности, она зафиксирована в пособии «Ты меня понимаешь...» (1994, с. 16-17) [10]. Но там имеются неточности в процедуре исследования по двум (третьему и четвертому) субтестам, а, кроме того, как показывает опыт, вербальные аналогии (четвертый субтест) - весьма трудное задание для дошкольника. Вряд ли можно ожидать, что все задания (не только аналогии) могут решаться любым зрелым к школьному обучению ребенком с первой попытки, как это определяется автором пособия - Т.В. Васильевой.

В данном сообщении будет впервые опубликован вариант «Словесных субтестов» для исследования детей дошкольного возраста (См. Приложение 1) [21].

Некоторые вводные замечания

Проблема психологической диагностики у детей в дошкольном возрасте — одна из самых наименее разработанных в отечественной практической психологии. Это объясняется рядом объективных причин.

Во-первых, тем, что существует несколько направлений внутри самой междисциплинарной отрасли - психодиагностике: клиническая психология (пато-, нейро-, и специальная психология), традиционная тестометрия, критериально-ориентированное тестирование и исследования умственного развития, ориентированные на социально-психологический норматив.

Во-вторых, запросы практики на инструментарий для психологического исследования во многом опережают разработку апробированного арсенала средств и не всегда эти запросы удовлетворяются должным образом. К сожалению, очень часто на рынок специальной литературы выбрасываются пособия, содержащие методики, которые были исходно рассчитанные на исследование лиц, более старшего возраста. Нередки случаи использования диагностического инструментария, прицельно ориентированного на отграничение состояний умственной отсталости от нормального развития безо всякой адаптации и апробации применительно уже к исследованию других состояний. Еще более сложный вопрос — теоретические позиции автора-разработчика. Диагностируют не методики, а теории, положенные в ее основу. Инструментарий, разработанный в рамках одного теоретического подхода, вряд ли будет эффективен при его использовании в рамках другого без соответствующего теоретического обоснования. К примеру, и швея, и хирург пользуются иглой, но иглы, то эти разные и техника работы с иглой несколько отличная.

В-третьих, сама специфика умственного развития детей дошкольного возраста. Исследование особенностей словесно-логического мышления в полном объеме в дошкольном возрасте имеет ряд ограничений. Согласно Л.А. Венгеру: «Действия логического мышления в их развитых формах складываются за пределами дошкольного возраста. При обычных условиях дошкольного воспитания у ребенка формируются только некоторые их предпосылки, состоящие в умении упорядочивать предметы по определенному признаку, распределять их по группам в зависимости от выделенного критерия и др.» (Л. Венгер, 1977, с. 51) [1].

В-четвертых. Не меньшую значимость имеет вопрос о сопоставимости данных между конкретными методиками исследования при лонгитюдных обследованиях детей. Если на протяжении нескольких диагностических срезов используется различный диагностический инструментарий, сопоставление полученных результатов и выявление динамики развития ребенка уже представляет сложность.

При разработке предлагаемого варианта методики использована процедура, описанная ранее (Л.Ф. Чупров, 1997; 2001) [17; 19; 20]. В результате эмпирического исследования нами были выделены в качестве диагностических лишь две мыслительные операции. Это классификация (в исходной методике это субтест II) и обобщение (субтест IV исходной методики). Операции по установлению аналогий оказались трудными для большинства детей дошкольного возраста и по этой причине не могут иметь диагностическое значение в этом возрасте. А общая осведомленность - весьма чувствительна к социально-педагогическим условиям, в которых проходит дошкольное развитие ребенка.

Данный вариант методики разработан на основе исследования особенностей выполнения словесных заданий 120 детьми в возрасте 5—6,5 лет. Из всей совокупности предлагаемых для исследования заданий были отобраны как диагностические лишь те из проб, которые были наиболее доступны для выполнения большинству детей с нормальным психическим развитием. Исходя из коэффициента информативности заданий, были рассчитаны веса для каждого субтеста. Они составили 41,9 для первого субтеста и 58,1 для второго. После процедуры пересчета

в ожидаемые баллы и исходя из нагрузки на каждую пробу, были получены соответствующие балльные коэффициенты для каждой из проб.

Задания первой группы (I субтеста) представлены пробами на классификацию. При качественном анализе результатов задача исследования заключается в том, чтобы понять, может ли ребенок отталкиваться от случайных и второстепенных признаков, от привычных отношений между предметами. Исключение на вербальном уровне - операция более доступная для дошкольника, чем сравнение и классификация. В классификации фактически имеют место две одновременно выполняемых операции: исключение и определение. Определение предметов, по М.П. Кононовой (1963) основано на выделении родового признака и сравнения их [5]. При этом происходит не только анализ свойства предмета или понятия, но и устанавливаются определенные отношения между предметами, что обеспечивается психическим процессом более сложного уровня, чем сравнение. Определение предметов имеет несколько ступеней точности. Оно может быть точным, когда указывается родовое и видовое различие, или правильным, но недостаточно точным, когда указывается только род. Определение на более низкой ступени считается в том случае, когда указывается наличие предмета, и недостаточное определение - когда отмечаются наглядные признаки предмета - форма, цвет (М.П. Кононова, 1963, с. 63) [5].

Вторая группа диагностических заданий (II субтест) - пробы на изучение операции обобщения. Испытуемый должен назвать понятие, объединяющее два слова, входящие в каждое из заданий субтеста.

МЕТОДИКА

Сфера применения методики - психологическая диагностика развития словесно-логического мышления детей в возрасте 5-6,5 лет.

Стимульный материал - набор проб на исследование особенностей вербального развития. Задание состоит из двух субтестов по пяти пробам в каждом (см. Приложение I). Первый субтест направлен на исследование операции классификация. Второй - на исследование операции обобщения.

Процедура исследования. Исследование индивидуальное. Время для выполнения задания не ограничивается.

Экспериментатор произносит нулевую пробу I субтеста вслух и спрашивает: «Какое слово здесь лишнее?» Услышав правильный ответ, предлагает уточнить: «Почему?» За правильный ответ с первой попытки и приемлемое объяснение — 1 балл. В протоколе лучше ставить знак «+», соответствующий 1 баллу. Неправильный ответ корректируется стимулирующей помощью: «Неправильно, подумай еще». За правильный ответ со второй попытки и приемлемое объяснение — 0,5 балла. Правильный ответ с первого раза, но без необходимого объяснения — 0,5 балла. Неправильный ответ даже после стимулирующей помощи — 0 баллов. Завершив нулевую пробу, ребенку аналогичным способом предлагают основные задания I

субтеста. Ребенку предъявляют все пять проб субтеста вне зависимости от результативности предыдущих решений.

Аналогичным образом предлагается нулевая проба II субтеста. Экспериментатор спрашивает: «Как вместе называются все эти предметы?» Получив правильный ответ с первой попытки, психолог оценивает его в 1 балл. При неправильном ответе — использует стимулирующую помощь: «Неправильно, подумай еще». При правильном ответе со второй попытки — 0,5 балла. При неправильном ответе со второй попытки — 0 баллов. После знакомства с нулевым заданием, ребенку предлагают выполнение аналогичным образом всех пяти проб II субтеста.

Нулевые пробы и их результаты при окончательном подсчете не учитываются.

В обработке материалов исследования, в зависимости от цели, поставленной психологом, могут быть применены две процедуры анализа.

При первой - обработка производится как нестандартизованной методики, то есть учитываются все результаты, полученные при первой и при второй попытках (после стимулирующей помощи). В этом случае психолог имеет возможность оценить как «актуальный» уровень, так и «зону ближайшего развития ребенка» в его достижениях — оценка успешности («ОУ»). Результаты выполнения определяются по формуле:

$$ОУ = X - 100\% / 10,$$

где X - сумма баллов, набранная за все 2 субтеста.

Уровень успешности определяется следующим образом:

Уровень	%	Сумма баллов
IV наивысший	100,0-80,0	10,0-8,0
III	79,9-65,0	7,5-6,5
II	64,9-50,0	6,0-5,0
I наинизший	49,9 и ниже	4,5 и менее

Во втором случае предметом анализа является лишь уровень актуального развития («АР») ребенка. Собственно это работа с протоколом. При анализе учитываются лишь первые попытки и все «+» перешифровываются в индексы, представленные справа (См.: Приложение I). Балльные индексы суммируются. В свою очередь, сумма баллов распределяется по «уровням умственного развития», предложенным Э.Ф. Замбацявичене (1984) [4] с дополнительной интерпретацией (Л.Ф. Чупров, 2001) [19; 20], то есть в коэффициент АР:

- I («высокое умственное развитие») - 75-100 баллов;
- II («среднее умственное развитие») - 50-74,9 балла;
- III («пока еще низкое умственное развитие») – 25-49,9 балла;
- IV («пока еще очень низкое умственное развитие») – 0-24,9 балла.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Необходимо помнить, что «использование отдельных диагностических методик не позволяет точно поставить диагноз ребенку и предложить определенные организационно-практические меры. Это только «срез», предварительная ориентировка в уровне развития каждого ребенка и группы в целом, вслед за которой в случае необходимости должно идти более глубокое психологическое обследование для установления причины тех или иных особенностей развития» (О.М. Дьяченко, 1997, с. 27) [3]. В своей более ранней работе, посвященной разработке «Словесных субтестов», мы так же рекомендовали для определения уровня умственного развития использование набора методик, позволяющего установить степень сформированности как словесно-логического (вербальные субтесты), так и наглядно-образного (цветные матрицы Равена) мышления в сочетании с другими методиками. Цель последних - выявление особенностей познавательной деятельности, в условиях прогнозирования последовательностей двух элементов (методика «Угадайка») с опорой на клинично-физиологические данные о состоянии эмоционально-волевой сферы ребенка (Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Чупров, 1989, с. 39) [7]. Что и было реализовано нами в разработке ПДК (Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Чупров, 1990; Л.И. Переслени, 1996; Л.Ф. Чупров, 1999) [6; 7; 11; 18].

Любое психодиагностическое исследование - не фуркация и не селекция. Данные психологического исследования должны служить ориентиром в плане разработки мероприятий по профилактике школьной дизадаптации.

Предложенный в этом сообщении вариант методики уже используют в своей работе практические психологи детских дошкольных учреждений г. Черногорска и Республики Хакасия. Данный вариант методики отражает «нижний предел» исследования особенностей вербального развития детей, в рамках разработанного ранее диагностического инструмента — «Словесные субтесты».

Результаты апробации заданий методики на группах детей в норме и при отклонениях в развитии - предмет рассмотрения в следующей публикации по варианту словесных субтестов для детей дошкольного возраста.

Приложение 1

СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ МЕТОДИКИ

I субтест (классификация)

0. Туфли, тапочки, ботинки, брюки, сапоги.

Вопрос. Одно слово здесь лишнее — его нужно исключить! Какое слово нужно исключить? Ответ. Брюки. Вопрос. Объясни, почему? Ответ. Все остальное - обувь.

1. Тюльпан, лилия, фасоль, ромашка, фиалка (8,6).
2. Кукла, прыгалки, песок, мяч, юла (6,7).
3. Круг, треугольник, овал, указка, квадрат (10,1).
4. Саша, Витя, Стасик, Петров, Коля (8,9).

5. Веселый, быстрый, грустный, вкусный, осторожный (5,7).

Сумма = 40,0.

Варианты правильных ответов:

1. Фасоль;
2. Песок;
3. Указка;
4. Петров;
5. Вкусный.

II субтест (обобщения)

0. Чашка, ложка, кружка.

Вопрос. Как вместе, одним словом это все можно назвать? Ответ. Посуда.

1. Окунь, карась (13,1).
2. Огурец, помидор (13,7).
3. Шкаф, диван (14,2).
4. Июнь, июль (9,3).
5. Слон, муравей (9,7).

Сумма = 60,0.

Оценки выполнения проб нестандартизованного варианта: «1»; «0,5»; «0» баллов.

Варианты правильных ответов:

1. Рыбы;
2. Овощи;
3. Мебель;
4. Месяцы;
5. Животные/звери.

Литература

1. Венгер Л. О диагностике умственного развития детей // Дошкольное воспитание. 1977. № 1. С. 47-51.

2. Гуревич К.М. Проблемы развития работ по психологической диагностике в школе // Психологическая наука и образование 1997 №2. С. 5-10.

3. Дьяченко О.М. К проблеме диагностики умственного развития детей дошкольного возраста (3-7 лет) // Психологическая наука и образование. 1997. №2. С. 20-27.

4. Замбацявичене Э.Ф. К разработке стандартизованной методики для определения уровня умственного развития нормальных и аномальных детей // Дефектология. 1984. № 1. С. 28-34.

5. Кононова М.П. Руководство по психологическому исследованию психически больных детей школьного возраста. - М.: Медгиз, 1963. - 176 с.

6. Переслени Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников (учебно-методическое пособие). - М.: Когито-Центр, 1996. 72 с.

7. Переслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф. Особенности словесно-логического мышления младших школьников в аспекте диагностики интеллектуальной недостаточности // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С.Корсакова. 1989. Том 89. Вып. 3. С. 35-39.

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

9. Переслени Л.И., Чупров Л.Ф. Определение уровня развития словесно-логического мышления у первоклассников // Вопросы психологии. 1989. №5. С. 154-157.

10. Пособие: «Ты меня понимаешь?». Тесты для детей 5-7 лет с рекомендациями психолога / Сост. Васильева Т.В. / Под ред. М.А. Гулиной. - СПб.: Акцидент, 1994. - 30 с.

11. Психодиагностика особенностей словесно-логического мышления младших школьников (методические рекомендации и компьютерная программа) / Авторы-сост. Л.И.Переслени, Е.М.Мастюкова, Л.Ф.Чупров. - Абакан: АГПИ, 1990. 28 с.

12. Распопов В.И., Чупров Л.Ф. Исследование уровня умственного развития детей-дошкольников с целью определения степени готовности детей к школьному обучению // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2012. № 1-2. С. 21-31.

13. Сабанин П. В. Роль произвольного внимания в умственной деятельности младшего школьника // Наука. Мысль. 2014. № 7. С. 43-51.

14. Сабанин П.В., Чупров Л.Ф. Особенности словесно-логического и наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста, проживающих в Московской агломерации // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2013. № 4. С. 38-57.

15. Чертыкова И.П., Чупров Л.Ф. Особенности словесно-логического мышления учащихся младшего подросткового возраста // Актуальные проблемы подготовки учителя в ВУЗе: (Материалы II республиканских Катановских чтений). В 2-х томах. Т. 2. - Абакан: Изд-во ХГУ, 1995. Т. 2. С. 16-17.

16. Чупров Л.Ф. Особенности интеллектуальной недостаточности у младших школьников с задержкой психического развития из различных социально-педагогических условий обучения и воспитания // Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей (тезисы Всесоюзной сессии по дефектологии). - М.: АПН, 1990. Ч..2. С. 310-311.

17. Чупров Л.Ф. Методика «Словесные субтесты»: опыт доработки и применения //Журнал практического психолога. 1997. №4. С. 24-41.

18. Чупров Л.Ф. Чудесная триада ПДК // Психологическая газета. (ИМАТОН). 1999. № 11. Ноябрь. С. 24-25.

19. Чупров Л.Ф. Стандартизация методики диагностики уровня умственного развития первоклассников (Словесные субтесты) // Психолог в школе. 2001. № 1-2. С. 51-62.

20. Чупров Л.Ф. Стандартизация методики диагностики уровня умственного развития первоклассников (Словесные субтесты) // Журнал практического психолога. 2001. № 3-4. Март-Апрель. С. 51-62.

21. Чупров Л.Ф. «Словесные субтесты»: вариант для обследования дошкольников // Психолог в детском саду. 2002. № 1. С. 60-69.

22. Чупров Л.Ф. Психодиагностический набор для исследования интеллектуальной недостаточности у детей младшего школьного возраста (краткое практическое пособие для психологов по использованию диагностической батареи) //РЕМ:Psychology. Educology. Medicine. - 2013. - №1-2. - С. 108-163.

23. Щукин А.С. Библиографический список источников по «Комплексу ПД-триада (Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Чупров, М.С. Певзнер, 1990)» // Наука. Мысль. 2014. № 7. С. 58-62.

— ● —

Сведения об авторе

Леонид Федорович **Чупров**, кандидат психологических наук, главный редактор ЭНЖ «Наука. Мысль», научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» и ЭНЖ «РЕМ: Psychology. Educology. Medicine» (Черногорск, Россия).

© Л. Ф. Чупров, 2014.

© Наука. Мысль, 2014.

Подписано в печать 30.12.2014.

— ● —

ДЕТСКОЕ СЧАСТЬЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ ⁶

Е. Янакиева, Юго-западный Университет им. Неофита Рильского (Благоевград, Болгария)

Резюме. Это исследование посвящено дискуссии о содержании педагогической аксиологии, детского счастья и удовлетворенностью ребенка своей собственной жизнью. Анализируются такие важные факторы как роль межличностных взаимоотношений в семье, как межличностный статус ребенка в референтной детской группе, влияние содержания телевизионных передач и моральный потенциал образных игрушек.

Ключевые слова: педагогическая аксиология, детское счастье, поведенческие модели счастья, детские игрушки.

Children's happiness as pedagogical value

Abstract. This study starts a discussion of the constructs of pedagogical axiology and the children's happiness and life satisfaction. It examines the important of family interpersonal relationships, child's interpersonal status in a reference group of children, influence of television broadcast and moral potential of figurative toys.

Keywords: pedagogical axiology, children's happiness, behavioral patterns of happiness, toys.

В связи с потребностями развития современной теории педагогической науки, так и ее экспериментальных и прикладных исследований возрастает интерес к внутреннему миру подрастающего человека. Это расширяет проблематику педагогической науки, что привело к появлению такой науки как педагогическая аксиология. Это молодая, даже юная, наука, которая имеет в качестве объекта исследования ценностей воспитания, обучения и образования. Педагогическая ценность детского счастья состоит в том, что счастливый ребенок, мотивированный на достижение успеха, отличается положительной самооценкой, стремится к самореализации в присущей его возрасту деятельности, во взаимоотношениях с другими людьми (ровесники и взрослые). Он успешен и заражает их своими успехами и позитивными чувствами. Таким образом, счастливый ребенок как бы сам создает подкрепляющую его собственного развития окружающую среду, которая гарантирует достижение ощущения гармонии и удовлетворенности. В этом плане счастье как психическое состояние ребенка, является условием обеспечения успешности педагогической деятельности и

⁶ Статью рекомендовал А.С. Шукин, выпускающий редактор номера. Рецензент к.псх.н. Л.Ф. Чупров (Черногорск, Россия).

поэтому оно нам представляется как высшая педагогическая ценность. Тем не менее, необъяснимо и парадоксально то, что проблема детского счастья не проявляет себя активно как объект и предмет педагогического исследования. Ведь мы не только готовим ребенка к будущей жизни; он живет свою настоящую жизнь «здесь и сейчас» с момента своего рождения и каждое мгновение этой жизни является преддверием к его успехам на протяжении всей жизни. И если мы, как педагоги, уважаем право ребенка быть субъектом своего собственного развития, то мы признаем и его право на притязание на счастье.

По В. Татаркевич, счастье - это положительный баланс жизни, который сопровождается постоянным и полным удовлетворением; это удовлетворенность человека своей собственной жизнью. Счастье определяется чувствами – не то, что у человека есть, а то, как он реагирует на это. Достижение баланса является тот фокус, к которому ребенок может прийти с помощью взрослого (педагога); последний учитывает как внутренние факторы развития ребенка и особенности его личности, так и внешние факторы, которые складываются со стороны особенностей той социальной и природной среды, в которой протекает процесс социализации. Здесь напрашивается необходимость применения экологического подхода, так как внутренние факторы обеспечивающие счастье ребенка (здоровье, характер, самочувствие и самооценка, Я-образ, притязания, складывающаяся ценностная ориентация) во многом зависят от влияния окружающей социальной и природной среды и от того как эти факторы взаимосвязаны между собой. С самого рождения человек стремится к достижению равновесия (баланса) своих отношений с окружающей средой, т.е. еще с первого своего крика человек стремится приобрести счастье.

С этого момента начинается и расхождение в представлении ребенка и взрослого на детское счастье, при этом представления взрослого чаще имеют доминантный характер, потому что они являются определяющими, где и как ребенок будет удовлетворять свои потребности, как он будет проявлять свои претензии, как и когда будет самореализоваться. И это, потому что ребенок полностью зависит от взрослого; взрослый решает и определяет чем и как будет счастлив ребенок. Это как бы само собой разумеющееся, но вне этой ситуации взрослые никогда не согласятся, что счастье может быть там, где всегда кто-нибудь другой решает за тебя. Ребенок не может выразить это словами, но он чувствует себя счастливо именно тогда, когда получить возможность «вырваться на свободу», не принимать директивы на счастья, которые исходят от взрослого и принять самостоятельное решение. И иначе быть не может.

Поэтому что бы получить из ребенка кузнеца своего счастья, сначала необходимо помочь ему быть счастливым в детстве, понять, что это такое счастье, формировать необходимые для счастья качества. За то нам очень важны те педагогические технологии, которые в максимальной степени обеспечивают ребенку субъектной позиции по отношению своей собственной жизни, т.е. обеспечивают свободу выбора и свободу действия. Это одна из процессуальных сторон, детерминирующие внутренние факторы детского счастья. В этом

направлении педагогикой уже собран достаточно большой массив исследований, особенно в области педагогики раннего возраста и дошкольной педагогики. И связано это с психологическими особенностями детей, из-за которых авторитарные методы воспитания и прямые нормативные директивы *a-priori* не могут быть доминирующими в этом возрасте, и не могут определять невидимого и видимого самочувствия ребенка.

Ведущее место в ориентации ребенка на счастье принадлежит семье. И очень важно, что бы в семье ребенок был действительно счастлив. Для благополучной семьи сам ребенок является счастьем; родителям кажется, что это сводит проблему детского счастья на нет. Ведь не бывает такого, что бы у счастливых родителей был несчастный ребенок. Весьма спорный тезис, что можно увидеть на страницах многих художественных произведений и кинофильмов, которые являются более открытыми к этой проблематике.

Проблема детского счастья в семье очень сложная, многоуровневая и многофакторная. Этот вопрос, к сожалению, пока не является основным в семейной педагогике, а стоило бы. Неверно было бы представить себе, что счастье ребенка является автоматической функцией родительской (иногда агрессивно всепоглощающей) любви к нему. Оно не может являться и результатом педагогического процесса, особенно требующего непрерывного педагогического сопровождения. Да и кто из взрослых придумал для этой функции педагога, ставящего его в позиции: «Большой брат смотрит на тебя», что бы в какой-то момент ребенок не остался без поддержки и не тратил впустую время, которое ему нужно для собственного, полноценного развития.

Кто из нас, взрослых, согласился бы существовать в контексте такого образа жизни? Нам, как педагогам, необходимо не надзирать ребенка, не совать нос во все его делах, в которых нас ждут и тем более – не ждут, а понять то, что происходит в широкой социальной действительности и отражается на психике детей, делает их счастливыми или несчастными, формирует их представления о счастье, влияет на формирование образа счастья и детерминирует выбор собственной поведенческой модели «дорога к счастью».

Мы предполагаем, что кроме взаимоотношения ребенка с членами собственной семьи здесь особое влияние оказывают еще два фактора. Первый фактор это взаимоотношения ребенка со сверстниками, его межличностный статус в референтной детской группе, а второй – влияние тех моделей счастья, которые предлагаются с телевизионного экрана и Интернет-пространства.

Референтная детская группа должна предоставить условия, при которых ребенок успешно будет присваивать как ценности общества, так и ценностного отношения к самому себе, что создает почву для ощущения настоящего и будущего счастья и для развития самоуважения. Очень важно создать такие межличностные отношения в детской группе, которые обеспечивают благоприятный межличностный статус каждого члена на основе его самых лучших достижений. Поэтому необходимы такие психолого-педагогические исследования, которые могли бы нам ответить на вопросы о том, как обеспечить детскую

самостоятельность, в чем состоит детская свобода – не только в сугубо психологическом, но и в возрастном аспекте, какими психологическими средствами она обеспечивается, когда свобода и самостоятельность в референтной детской группе превращаются в не-свободу и не-самостоятельность отдельного ребенка, как это отражается на ребенке и на детской группе, как ребенок это чувствует и как это сказывается на его развитии и самовосприятии. И, в конечном счете, мы должны себе представить какого общественного человека мы получим как цель нашего общественного воспитания, где он будет видеть своего счастья и как будет его искать.

Телевизионные передачи, которые смотрят все дети, то же проявляются как средство достижения детского счастья, так и как модель человеческого счастья вообще. Ребенок перед экраном – это иллюзорное представление о свободе ребенка, потому что у ребенка нет выбора. На ранних этапах своего развития у него нет ориентира, на базе которого можно сделать выбор и нет развитой воли, которая помогла бы ему превратить свой выбор в реальность.

А подросток уже не понимает, что можно сделать и выбрать, чего смотреть и чего нет. Подрастающий человек становится «всеядным» человеком: он переваривает все: рекламу, эротику, боевики, ужастики, экшн-комедии, хамские телевизионные шоу, пустые и непустые телевизионные дискуссии, музыкальный, литературный и журналистский кич. Таким образом, ребенок приобщается к спекулятивным ценностям, счастье для него выступает как поведенческая модель всеядного потребителя, чья цель состоит не только в том, что бы остаться потребителем, но и не дать возможность другим потреблять его самого. Демонстрация моделей поведения, характеризующиеся насилием, агрессией, сексуальной насыщенности сопровождаются углублением общей криминогенной ситуацией в посттоталитарном обществе.

Все это воспринимается на фоне безнаказанности преступников, что в своей очереди воспринимается как счастливая удача, как везение и успех. Этот процесс, конечно, сопровождается появлением особых игрушек, которые напрямую обучают детей жестокости и насилию. Здесь я не имею в виду те традиционные игрушки, которые являются образами оружия, такие как игровые автоматы, пистолеты, танки. С ними можно играть в защитника Родины и формировать у себя высшие чувства любви к отечеству и к своему народу. Здесь идет речь о тех игрушках, которые развлекают через игровые проявления немотивированной жестокости. Например, развлекательный, игрушечный томагавк, чье острие сделано резиной. Она вполне безопасна, и при соприкосновении к телу партнера по игре не наносит физический вред. Но при этом соприкосновении раздается мощный звуковой сигнал – голос человека, которого только что ударили острием настоящей томагавки, человека, которого буквально зарезали. Мы успокаиваемся тем, что у ребенка нет раздвоения личности, что он осознает условности игровой ситуации, но чувства, которые при этом ребенок испытывает, являются совершенно реальными, т.е. в логике психологического анализа детской игры он испытывает удовольствием от использования томагавки как орудие причинения боли. Я далека

от мысли, что упражнения с этим томагавком приведут к тому, что ребенок вырастет как убийцей, но определенные черты характера и представления об успешной реализации вполне могут сформироваться.

И так, мы убедились в актуальности исследования проблемы детского счастья с педагогической точки зрения. Перефразируя фразу из известного фильма, можем сказать: счастье ребенка – это когда мы его понимаем. Потому что только понимание внутреннего мира ребенка, его потребности счастья и удовлетворенностью своей собственной жизни, может обеспечить нам успешность использования потенциала всей педагогической науки.

Литература

1. Маркович Д.Ж. Социальная экология. - М.: Просвещение, 1991.
2. Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека. - М.: Прогресс, 1981.
3. Янакиева Е. Антивоспитание. // Народное образование. 2007. № 9. С. 232-234.
4. Янакиева Е.К. Этнопсихологические предпосылки экологического воспитания дошкольников // РЕМ:Psychology. Educology. Medicine. - 2013. - №1-2. - С. 70-74.

Сведения об авторе

Елка Кирилова **Янакиева** - доктор педагогических наук, профессор, Югозападный университет им. Неофита Рильского; дійсний член МАН. (Благоевград, Болгария).

© Е. К. Янакиева, 2014.

© Наука. Мысль, 2014.

Подписано в печать 30.12.2014.